

UNIVERSIDADE DE LISBOA

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**DISCIPLINA E INDISCIPLINA NA ESCOLA**

**PERSPECTIVAS DE ALUNOS E PROFESSORES  
DE UMA ESCOLA SECUNDARIA**

*DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
(ANÁLISE E ORGANIZAÇÃO DO ENSINO)*

**ISABEL MARIA PIMENTA HENRIQUES FREIRE**

*ORIENTADORES: PROF. DOUTORA MARIA TERESA ESTRELA*

LISBOA - 1990

UNIVERSIDADE DE LISBOA

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

# DISCIPLINA E INDISCIPLINA NA ESCOLA

PERSPECTIVAS DE ALUNOS E PROFESSORES  
DE UMA ESCOLA SECUNDARIA

*DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
(ANÁLISE E ORGANIZAÇÃO DO ENSINO)*

**ISABEL MARIA PIMENTA HENRIQUES FREIRE**

*ORIENTADORES: PROF. DOUTORA MARIA TERESA ESTRELA*

LISBOA - 1990



3541

Dedico este trabalho

a todos aqueles que possibilitaram a sua  
realização e em especial

a meus pais, Alfredo e Maria Ascensão,  
que sempre confiaram em mim,

a meu marido, António Carlos, pela  
compreensão e apoio,

a minha filha, Joana Isabel, pela  
esperança renovada,

a Profª Maria Teresa Estrela, pelo  
apoio, confiança e encorajamento.

4

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	3
------------------	---

### PRIMEIRA PARTE A ESCOLA COMO SISTEMA NORMATIVO

1. O PODER DO PROFESSOR .....	9
1.1. O poder e a autoridade - seus fundamentos .....	9
1.2. Processos de disciplinação e desempenho docente .....	13
2. O PODER DOS ALUNOS .....	28
2.1. Regras e comportamentos desviantes .....	28
2.2. Estatuto e poder .....	37
2.3. Rituais, ordem institucional e ordem grupal .....	43
3. ATITUDES DOS ALUNOS FACE A ESCOLA .....	46
4. SÍNTESE .....	54

### SEGUNDA PARTE DISCIPLINA E INDISCIPLINA - PERSPECTIVAS DE ALUNOS E PROFESSORES DE UMA ESCOLA SECUNDARIA

1. ASPECTOS GERAIS DO TRABALHO DE PESQUISA .....	56
1.1. Objectivos e procedimento metodológico .....	56
1.2. O campo de estudo .....	58
2. AS ENTREVISTAS .....	62
2.1. Preparação das entrevistas .....	62
2.2. Selecção das entrevistas .....	64
2.3. Realização das entrevistas .....	65

2.4. <u>Caracterização da amostra</u> .....	67
2.5. <u>Organização e tratamento dos dados</u> .....	68
2.6. <u>Análise dos resultados</u> .....	71
2.6.1. Regras na sala de aula .....	71
2.6.2. Comportamentos desviantes .....	76
2.6.3. Causas da indisciplina .....	85
2.6.4. Processos de disciplinação .....	89
2.6.5. Bom professor .....	96
2.6.6. Mau professor .....	106
2.6.7. Actividades e concentração na sala de aula .....	121
2.6.8. Direitos e deveres dos alunos e dos professores .....	127
2.6.9. Imagem da escola .....	131
2.7. Síntese .....	135
<b>3. OS QUESTIONÁRIOS</b> .....	138
3.1. Os pré-questionários .....	138
3.1.1. Elaboração e recolha de dados .....	138
3.1.2. Apuramento e análise dos resultados dos blocos 1, 2 e 3 .....	141
3.1.2.1. Médias e dispersão por grupo .....	142
3.1.2.2. Validade .....	142
3.1.2.3. Fidelidade .....	145
3.1.2.4. Sensibilidade .....	150
3.1.3. Apuramento e análise dos resultados do bloco 4 (alunos) .....	150
3.1.4. Apuramento e análise dos resultados do bloco 5 (alunos) .....	151
3.1.5. As variáveis agregado familiar e insucesso escolar .....	152
3.2. Os questionários .....	153
3.2.1. Selecção das amostras .....	154
3.2.1.1. Os alunos .....	154

3.2.1.2. Os professores .....	156
3.2.2. Aplicação dos questionários.....	158
3.2.3. Caracterização das amostras .....	159
3.2.3.1. Os alunos .....	159
3.2.3.2. Os professores .....	162
3.2.4. Apuramento e análise dos resultados dos blocos 1, 2 e 3 .....	164
3.2.4.1. Análise factorial em componentes principais .....	166
3.2.4.1.1. Os resultados dos alunos e professores - bloco 1 ...	167
3.2.4.1.2. Os resultados dos alunos e professores - bloco 2 ...	175
3.2.4.1.3. Os resultados dos alunos e professores - bloco 3 ...	181
3.2.4.2. Teste do $\chi^2$ .....	185
3.2.4.2.1. Resultados - bloco 1 .....	186
3.2.4.2.2. Resultados - bloco 2 .....	191
3.2.4.2.3. Resultados - bloco 3 .....	195
3.2.5. Resultados - bloco 4 .....	203
3.2.6. Resultados - bloco 5 .....	205
3.2.7. Outras variáveis .....	209
CONCLUSÕES .....	211
BIBLIOGRAFIA .....	217

## INTRODUÇÃO

A preocupação de cada geração transmitir às gerações vindouras conhecimentos que permitam a continuidade e o desenvolvimento de uma determinada sociedade coabita com a necessidade de veicular normas de conduta integradas num sistema de valores característico dessa mesma sociedade.

Este fenómeno tem expressão mesmo no plano etimológico quando verificamos, por exemplo, que o vocábulo hebraico *musār* significava simultaneamente educação e castigo ou que o grego *paideia* queria dizer educar, assim como punir (LOPEZ-PINO, 1964, cit. por DOUET, 1987).

Michel FOUCAULT (1975) aborda a questão de uma forma esclarecedora ao estabelecer a ligação entre a criação, no século XIX, de novos métodos de disciplinação, que se estendem a diferentes aspectos da vida social e a emergência de um espírito científico novo, que identifica, organiza, sistematiza, classifica.

O duplo significado que ainda hoje conserva a palavra disciplina, utilizada como designação dos diferentes ramos do saber (ensinar esta ou aquela disciplina) e como sinónimo de manutenção da ordem, consubstancia a interpenetração que ao longo do tempo se tem verificado entre a transmissão sistemática e hierarquizada do saber e a inculcação de normas de conduta, conseguida de uma forma mais ou menos coerciva.

Pode dizer-se que os problemas de disciplina escolar têm sido fonte de preocupação para professores, pais e administradores escolares desde que a escola existe.

Trata-se, apesar de tudo, de um fenómeno "mal visto", muitas vezes negligenciado, de difícil abordagem, e, por isso,



relativamente mal estudado."

Não será despidiendo recordar aqui **LANDSHEERE** (1986) que salienta que, em termos de investigação em educação "tudo está por fazer no domínio afectivo" e recomenda como temas de investigação prioritária o "desenvolvimento e avaliação das atitudes e dos valores pessoais e sociais para viver na sociedade contemporânea" e a "qualidade de vida nas escolas" (pp. 113 e 125).

Uma revisão cuidadosa da bibliografia existente revela, no entanto, um interesse acrescido pela investigação dos fenómenos relativos à conduta das crianças, adolescentes e jovens na escola; sua relação quer com o desempenho da função docente quer, com a organização da própria escola (na sua dimensão institucional).

Trabalhos recentes apontam para a pertinência e eficácia do estudo da disciplina na escola e, de um modo particular na sala de aula, numa perspectiva que **EVERHART** (1987) denomina de sócio-ecológica, cujo foco é o próprio contexto escolar. Para este autor "podemos compreender a disciplina escolar como parte de uma dinâmica progressiva criada pelos participantes na organização (alunos, professores e administradores), pela forma como eles vivem as suas vidas dentro da escola como uma organização social complexa" (p.78).

O estudo da multiplicidade de opiniões que têm da disciplina escolar os diferentes intervenientes que, de uma forma mais ou menos directa, contribuem para a definição da relação pedagógica (alunos, professores, administradores escolares, auxiliares de educação, pais) tem nesta perspectiva, um interesse muito particular. Parafraseando **Willard WALLER** (1965) "o facto de as situações poderem ser definidas de maneiras diferentes pelos diferentes grupos" leva a conflitos de definição de situações, pelo que, devemos considerar o processo de conflitos pessoais e

grupais centrados na escola como um conflito de definição de situações" (p.297).

É nesta linha de investigação que se insere o presente estudo, conscientes que estamos da sua pertinência para uma melhor compreensão dos problemas disciplinares a que este se reporta - o actual 3º ciclo do ensino básico.

O conhecimento disponível acerca das construções mentais que os alunos de diferentes estratos etários elaboram acerca da disciplina escolar e como este se articula com o dos seus professores, é escasso. RUTTER et al. (1979) aludem a esta lacuna, assim como REID (1986) chama a atenção para a necessidade de estudos aprofundados sobre a forma como os alunos vêem os seus professores e sua relação com os seus percursos escolares e contextos que os afectam.

Não sendo possível o acompanhamento de tais transformações, que só um estudo longitudinal permitiria, optámos pela realização de um estudo transversal, que nos permitisse comparar padrões de disciplina entre alunos do 7º e 9º anos de escolaridade e destes com os dos seus professores.

Quanto ao percurso metodológico, começámos pela recolha de informação através de entrevistas semi-directivas a alunos destes dois anos de escolaridade. Os resultados da análise do seu conteúdo permitiram-nos proceder à formulação de hipóteses, assim como à construção de questionários, que nos possibilitaram o acesso a informação mais alargada, com vista a testar a legitimidade de tais hipóteses.

Em termos estruturais o presente trabalho será constituído de duas partes.

Na primeira far-se-á a revisão da literatura mais pertinente para a compreensão do problema, designadamente alguns

estudos sobre as perspectivas de alunos e professores acerca da disciplina escolar.

Na segunda parte será apresentada a pesquisa empreendida numa escola secundária com alunos do 7º e 9º anos e seus professores. Ao longo desta parte do trabalho faremos a confrontação entre o quadro conceptual que enforma a primeira parte com os resultados da pesquisa por nós realizada, que nos conduzirá à emergência de alguns aspectos que realçaremos na parte final deste estudo.

## PRIMEIRA PARTE

### A ESCOLA COMO SISTEMA NORMATIVO

## 1. O PODER DO PROFESSOR

### 1.1. O poder e a autoridade - seus fundamentos

Nas sociedades em que a transmissão de saber é feita de uma forma organizada, no espaço e no tempo, esta função é exercida, por delegação social, através de pessoas ou organismos que são detentores de determinado prestígio na comunidade, quer pela sua experiência de vida e saber acumulados (os anciãos nas sociedades primitivas), quer pela sua influência e conhecimento (os organismos religiosos), ou pelo saber erudito ou outras formas de saber (os professores).

Tradicionalmente, o prestígio alicerçado em tais características pessoais e/ou sociais conferia um poder ao educador, pode dizer-se, inquestionável.

Qualquer relação de formação passa, segundo LESNE (1984), por uma **relação com o saber** e uma **relação com o poder** "que se entrelaçam e envolvem mutuamente" (p.40).

Nas relações que se estabelecem no processo pedagógico manifesta-se um saber do professor (uma vez que possui conhecimentos e atitudes que permitem que outros conhecimentos se desenvolvam e outras atitudes nasçam ou se afirmem) e um poder do professor (possibilidade de induzir a adesão a normas, saberes ou atitudes que apresenta ou representa). Mesmo que esse poder seja partilhado é sempre socialmente reconhecido como indissociável do desempenho do papel do docente. Ao contrário, a negação do poder do docente implicaria, fatalmente, a negação do próprio acto pedagógico.

Pensamos ser vantajoso precisar, antes de mais, a definição do conceito de poder aqui subentendido, assim como a

distinção das diferentes formas de poder.

3er" Como acima ficou ventilado, entendemos por poder a possibilidade que um individuo tem de influenciar outros. Esta possibilidade pode ser exercida directamente (coersão), ser aceite (autoridade) ou ser exercida sem que aqueles sobre os quais se exerce se apercebiam (manipulação). A autoridade constitui, assim, uma forma de poder que envolve a aceitação, por parte daqueles a quem se dirige, de um sistema normativo ou de valores que regula o comportamento (COHEN e MANION, 1979, p.175).

Para DE PERETTI (s.d., p.354) enquanto que o poder se liga com imposições directas, dentro ou fora do grupo, "a autoridade existe na medida em que se mantêm dentro do grupo (...) a coesão e a produção, a clareza dos objectivos ou a aceitação dos meios de acção, a adaptação dos métodos de trabalho, a aceitação dos papéis respectivos e da rede de comunicações, a oportunidade das normas e das sanções".

A autoridade assenta no reconhecimento da ascendência do outro pelo seu prestígio, pelo seu saber e saber-fazer, ou pela sua personalidade.

Segundo WADD (1973, cit. por COHEN e MANION, 1979), o poder do professor consiste basicamente em quatro elementos:

- 1) carisma - habilidade para atrair e influenciar as pessoas com a sua personalidade;
- 2) domínio - capacidade para controlar uma situação;
- 3) poder intelectual - conhecimento e domínio de uma matéria;
- 4) poder dos recursos - habilidade para organizar todos os aspectos das actividades dos alunos.

A utilização destes diferentes elementos do poder do professor pode variar. O carisma e o poder intelectual (saber Química, Matemática, etc) funcionavam como base fundamental da autoridade do professor antes do advento das preocupações com o desenvolvimento da criança e do adolescente e seu enquadramento social (1).

A escola activa traz consigo uma tónica muito acentuada nas necessidades e interesses da criança e, por isso, a autoridade do professor baseia-se no conhecimento científico que detém do desenvolvimento da criança e na capacidade de organizar os recursos e o meio, de forma a possibilitarem a melhor aprendizagem.

A autoridade do professor na sala de aula deriva não somente das suas competências científicas e pedagógicas e da sua personalidade mas também do funcionamento de um sistema normativo interpessoal (se possível e necessário baseado na discussão e consenso do grupo turma (2), que contempla, igualmente, a definição de consequências no caso de infracções ao mesmo (3)).

COHEN e MANION (op. cit., p.176) encaram o controlo do comportamento do aluno por parte do professor como o resultado de "uma combinação subtil do poder pessoal emanado da sua personalidade e «skills» e a autoridade derivada do seu estatuto e do estabelecimento de um sistema de regras que funcionam na escola e na sala de aula" (3).

---

(1) Giles FERRY (1972) aborda esta questão ao desenvolver o "modelo carismático" de professor na sua obra *LA PRATIQUE DU TRAVAIL EN GROUPE*, pp. 5/10.

(2) Turma ou classe caracterizada por formar um "grupo de trabalho específico constituído por membros iguais entre si e por um membro animador sendo as relações entre eles determinadas pelo objectivo a realizar" (HERBERT, s.d., p.51).

(3) Ver a este propósito "Establishing social contracts" in CURVIN, R. e HENDLER, A. (1980), pp.113/138 e, ainda, "Choosing rules and procedures" in ENNER, E. T. et al. (1980), pp.15/24.

Explicita ou implicitamente, toda a relação pedagógica pode ser vista à luz da ideia de um **contrato**, que corresponde a um conjunto de trocas bilaterais ou multilaterais, isto é, que "contêm empenhamentos recíprocos" e que, como **POSTIC** (1984, p.174) evidencia "talvez não tenham sido formalmente enunciadas...". O autor considera que o contrato se destina a "determinar as posições de cada um, a reconhecer o lugar do docente e a reduzir toda a margem de incerteza, no que diz respeito às expectativas e actuações recíprocas..."

Na sociedade actual a diversificação de fontes de informação leva a que o docente não seja mais a única fonte de saber para os seus alunos. A razão de ser do docente já não é apenas o saber, mas a sua função de organizador do grupo e dos recursos. O diálogo educativo passa a ter novas possibilidades de abertura, no sentido de uma redução da sua assimetria.

Deste modo, acentua-se o sentido que alguns autores, designadamente os defensores das ideias do interaccionismo simbólico, dão à relação entre professores e alunos na sala de aula. Entendem-na como uma "interacção (...) um **dar e receber** diário entre professores e alunos. O processo é de **negociação** - um processo que vai avançando e mediante o qual as realidades de todos os dias da sala de aula são constantemente definidas e redefinidas" (**DELAMONT**, 1987, p.39; **WOODS**, 1987).

Este processo de negociação é fruto da capacidade que todos os seres humanos possuem de "interagir consigo próprios" de uma "forma simbólica". Agimos de acordo com a interpretação que fazemos do mundo que nos rodeia, interpretando os actos das pessoas com quem interagimos; o que nos leva a estar em constante transformação (segundo **MEAD**, G., cit. por **DELAMONT**, 1987).

Mas estas formas de interacção têm subjacentes, e são influenciadas, pelas relações de poder que se estabelecem nos grupos.



## 1.2. Processos de disciplinação e desempenho docente

Entendemos por disciplinação a "acção de estabelecimento ou criação da disciplina"... Pode assumir a forma de inculcação ou a de correcção. Através da "acção de inculcação o educador procura que o educando aprenda e interiorize as regras de conduta que prescrevem comportamentos considerados desejáveis e proíbem comportamentos considerados indesejáveis". Face à violação de uma determinada regra o educador, através da acção de correcção procura o seu restabelecimento, "chamando a atenção do educando ou punindo a infracção". Inculcação e correcção são, pois, processos complementares, mas a predominância de um ou de outro distingue diferentes correntes pedagógicas, assim como define o estilo disciplinar do professor (ESTRELA, A., 1985, p.20).

São em número bastante reduzido os trabalhos que permitam estabelecer a comparação entre perspectivas de alunos e professores acerca deste aspecto da vida escolar.

Salientamos um recente estudo de CAFFYN (1989) intitulado *"Attitudes of British secondary school teachers and pupils to rewards and punishments"*, cuja faixa etária dos 510 alunos respondentes se situava entre os 13 e os 15 anos. O estudo realizou-se em quatro escolas e nele participaram 99 professores.

Alunos e professores responderam a um questionário no qual se apresentava um conjunto de itens referentes a recompensas e outro conjunto referentes a punições. Os respondentes deveriam considerar as recompensas e as punições que encorajam o aluno a trabalhar melhor e aquelas que encorajam o aluno a ter um melhor comportamento.

No que diz respeito às recompensas o autor categoriza-

das do seguinte modo: (1) atribuição de prémios (certificados ou créditos); (2) baseadas no professor; (3) actividades preferidas (tempo livre); (4) ligação com a família.

Os professores atribuem maior sucesso às recompensas baseadas no professor, enquanto que os alunos favorecem o envolvimento parental.

A maioria dos alunos vê o "elogio em frente da classe", por parte do professor, como uma atitude sem sucesso, ao passo que cerca de metade dos professores pensa que pode ser eficaz. Quanto ao "elogio em privado", mais de 90% dos professores pensa que pode ter sucesso no encorajamento do aluno para o trabalho ou no incentivo do bom comportamento e apenas pouco mais de metade dos alunos pensa desta forma.

Mais de 90% dos alunos e professores vêem "um bom relatório para a família" como uma recompensa com sucesso para encorajar o aluno a trabalhar ou a comportar-se melhor.

O autor salienta que numa escola onde existia um sistema organizado de distribuição de prémios se verificou uma maior adesão (estatisticamente significativa) a este tipo de recompensa, tanto por parte dos professores como dos alunos, do que noutras escolas.

São os alunos mais novos que apontam maior eficácia à atribuição dos prémios.

Considerando as atitudes em relação às punições este trabalho permite-nos constatar o seguinte:

para os professores uma "repreensão em privado" é bastante eficaz para levar os alunos a trabalhar melhor, enquanto que "chamar os pais à escola", seguida de "ser vigiado de perto pelo professor" e "ir sentar-se junto

do professor" são as estratégias com maior sucesso para conseguir um bom comportamento;

- os alunos continuam a acentuar o envolvimento da família, muito particularmente quando se pretende encorajar o bom comportamento; as punições baseadas no professor são consideradas relativamente mais eficazes para uma melhor produção de trabalho escolar do que para uma melhoria de comportamento;

- a "repreensão em privado" é vista como mais eficaz pelos professores que pelos alunos; tanto professores como alunos consideram que "ter uma conversa amigável com o professor, em particular, acerca do problema do aluno" é uma estratégia bastante mais eficaz que a "repreensão em privado", muito particularmente para os casos ligados ao comportamento;

- a "repreensão em frente da classe" é entendida por professores e alunos como uma estratégia sem sucesso, assim como "mandar os alunos sair da sala de aula";

- o envio dos alunos ao director suscita opiniões divergentes a alunos e professores, embora genericamente a considerem mais eficaz para lidar com problemas de comportamento, do que com fraca prestação no trabalho escolar.

Alunos e professores consideram que as recompensas constituem estratégias substancialmente mais eficazes que as punições.

O autor constata, ainda, que as diferenças entre opiniões de alunos e professores baixam quando se estabelecem comparações entre indivíduos da mesma escola.

Nas quatro escolas, genericamente consideradas, somente quatro itens apresentaram significativas diferenças entre professores e alunos: "o professor mostrar interesse pelo trabalho do aluno, o elogio em privado pelo bom comportamento do aluno, o aluno sentar-se perto do professor e a conversa em privado acerca do comportamento". Todas estas acções foram bastante mais cotadas pelos professores que pelos alunos.

A partir dos comentários dos professores respondentes, expressos num espaço aberto inserido na parte final do questionário, o autor levanta a questão da dificuldade em dar respostas gerais nesta área, uma vez que a eficácia das recompensas e punições depende de uma multiplicidade de factores. Muitas vezes o que determina o seu efeito não é "o que é feito", mas "como é feito" e "por quem é feito".

A este propósito refira-se que CAIRNS (1985, p.455) baseando-se em pesquisas sobre repreensões em sala de aula feitas desde o início dos anos cinquenta, estabelece as seguintes recomendações:

- (a) as repreensões devem ser claras e firmes, em vez de vagas, severas e ameaçadoras;
- (b) as repreensões devem indicar com precisão qual o aluno que está a ser repreendido e dar maior ênfase ao comportamento positivo esperado do que aos aspectos negativos ocorridos;
- (c) as repreensões devem ter como foco a tarefa (o que deve ser feito) em vez de serem uma mera desaprovação (o que desagradou no comportamento);
- (d) o professor deve evitar repreensões desagradáveis e emocionais;

(e) o professor deve explorar o efeito de propagação <sup>(4)</sup>, ou seja tentar alargar o efeito da reprimenda à classe, mesmo quando originalmente é dirigida a um único aluno;

(f) o professor deve tentar usar simples advertências, que apelam para o auto-controlo do aluno, como principal forma de repreensão (exº: uma vez que um comportamento esperado tenha sido discutido com o aluno, o professor deve simplesmente recordar-lhe o acordo feito através de um simples apelo do género "Patrícia, lembra-te...?").

Parece-nos importante salientar a necessidade de conjugar estes diferentes aspectos realçados por CAIRNS a fim de se obter um clima securizante e produtivo em sala de aula.

Porque se nos afigura útil fazer um enquadramento mais amplo dos aspectos que acima descrevemos com o trabalho de CAFFYN, tentaremos alargar a análise dos processos de disciplinação e desempenho docente recorrendo a outras fontes, designadamente às investigações realizadas por RUTTER et al. (1979) a partir da recolha de dados de observação directa e de dados de opinião em doze escolas secundárias londrinás e os estudos descritivos e experimentais de KOUNIN (1970) com diferentes níveis etários em situações escolares e não-escolares; através de variadas técnicas de pesquisa.

RUTTER et al. (1979) salientam nas conclusões do seu trabalho intitulado *FIFTEEN THOUSAND HOURS - Secondary schools and their effects on children* que a gestão de uma classe, como a de qualquer outro grupo social, exige competências. "A sensibilidade e a eficiência com que essa gestão se faz produzirão fortes efeitos no comportamento dos alunos" (p.184).

---

(4) "Ripple effect" no original.

A partir das suas pesquisas, os autores destacam dois aspectos distintos que concorrem para a criação de um determinado clima em sala de aula: a maneira de ensinar (5) e o estilo disciplinar.

Quanto à maneira de ensinar, RUTTER e al. concluem que o comportamento dos alunos em sala de aula é bastante melhor quando o professor:

- prepara previamente a lição;
- é pontual;
- dirige a sua atenção principalmente à classe no seu todo, se a lição está planeada para um trabalho colectivo com a classe;
- mantém os alunos activamente envolvidos em actividades produtivas;
- passa de uma actividade para outra através de transições suaves.

KOUNIN (1970) determinou igualmente um conjunto de dimensões do estilo de professor para as quais encontrou uma forte correlação com o comportamento dos alunos em sala de aula e que se traduzem por:

- uma comunicação constante à classe de que o professor sabe o que cada aluno está a fazer naquele preciso momento ("withitness");
- capacidade de prestar atenção a duas situações ao mesmo

---

(5) "teaching approach" no original.

- tempo ("*overlapping*");
- construção de um ritmo de aula com suavidade e vigor, evitando interrupções sem o aluno as perceber, interrupções sem continuidade, começar uma actividade e voltar atrás, fragmentação desnecessária de actividades ou do discurso ("*smoothness and momentum*");
- manutenção do grupo focado na produção, quer mantendo todos os alunos concentrados e alerta para o desempenho de uma tarefa comum, quer pela distribuição clara de tarefas diversificadas, quer ainda pela responsabilização do aluno pelas suas realizações ("*group alerting and accountability*");
- capacidade de fazer do ensino e da aprendizagem um desafio estimulante ("*valence and challenge arousal*");
- programação de actividades variadas que exijam capacidades intelectuais diversas e constituam um desafio a essas mesmas capacidades ("*seatwork variety and challenge*") (6).

Quanto ao **estilo disciplinar** RUTTER et al. salientam os seguintes aspectos:

- as acções disciplinares frequentes estão relacionadas com maior frequência de comportamento perturbador;
- o comportamento dos alunos é bastante melhor quando os professores usam com frequência o elogio no seu ensino;

---

(6) Os exemplos destes diferentes aspectos do estilo de ensino fornecidos por KOUNIN na sua obra são bastante elucidativos.

- o controlo da sala de aula é mais eficaz quando as recompensas (elogios, prémios) e o encorajamento acontecem sempre que as ocorrências o sugiram e com a frequência adequada e, simultaneamente, as acções disciplinadoras são poucas e firmes;

- o "feedback" mais eficaz, em termos de recompensa ou reprimenda, é aquele que ocorre de uma forma directa e imediata em sala de aula (o que não exclui a importância de recompensas menos directas e mais mediatas como os prémios anuais pelo trabalho ou desporto ou a exposição de trabalhos dos alunos, embora sejam menos eficazes);

- as recompensas para o aluno não provêm somente dos elogios e prémios mas também estão implícitas no desempenho de um determinado trabalho com sucesso, daí a importância de o professor organizar actividades nas quais a maior parte dos alunos seja capaz de ter sucesso a maior parte das vezes, sem deixar de providenciar uma gradação de dificuldades para que haja constante progresso;

- os professores que têm maior eficácia no controlo da sala de aula tendem a parar o comportamento perturbador rapidamente e a lidar com ele apropriada e firmemente, com um mínimo de interferência com a lição (os autores citam o trabalho de BROPHY e EVERTSON, 1979);

- o efeito das normas é maior quando elas estão claramente definidas e são compreendidas por todo o grupo, quando o grupo é coeso e se apoia mutuamente (estes aspectos são significativos quer para vida em sala de aula, quer para a vida na escola como um todo).

Para se conseguir uma boa gestão da sala de aula, que



garanta o envolvimento dos alunos no trabalho, o qual, por sua vez, está fortemente correlacionado com o seu comportamento, é necessário, como acabamos de constatar, um conjunto de competências diversificadas do professor, cuja eficácia está fortemente ligada com a prevenção, embora não exclua a intervenção face ao comportamento disruptivo.

Num trabalho de pesquisa com 120 adolescentes dos dois sexos (de 13 e 14 anos de idade) O'HAGAN e EDMUNDS (1982) determinaram o tipo de reacções e atitudes destes alunos a diferentes estratégias de controlo do professor face a comportamentos disruptivos.

A partir de uma tipologia constituída por seis estratégias de controlo, que era apresentada aos alunos, pedia-se-lhes que se pronunciassem acerca de cada uma delas, considerando a sua justificação, grau de agressividade, capacidade de controlo da conduta individual, resposta do aluno em termos de aplicação no trabalho, capacidade de controlo da conduta da classe e prevenção do absentismo (p.133).

Após análise estatística, os autores constatarem que as "estratégias de agressão iniciada pelo professor" (quer para desencorajar o mau comportamento dos alunos, quer porque lhe agrada punir e, por isso, os provoca) são julgadas como as mais injustificadas e as que provocam maior absentismo, embora possam eventualmente controlar a conduta individual. A "estratégia de não agressão" (que se traduz pela completa ausência de punição, mesmo quando a classe se porta mal) é também considerada como injustificada e, de entre as seis, aquela que, provavelmente, mais propicia o aparecimento de má conduta individual e de grupo e de falta de aplicação no trabalho.

Estes resultados levam os autores a assinalar a concordância dos mesmos com os resultados dos trabalhos de LIPPIT e WHITE (1958) acerca dos estilos de liderança autoritário, de

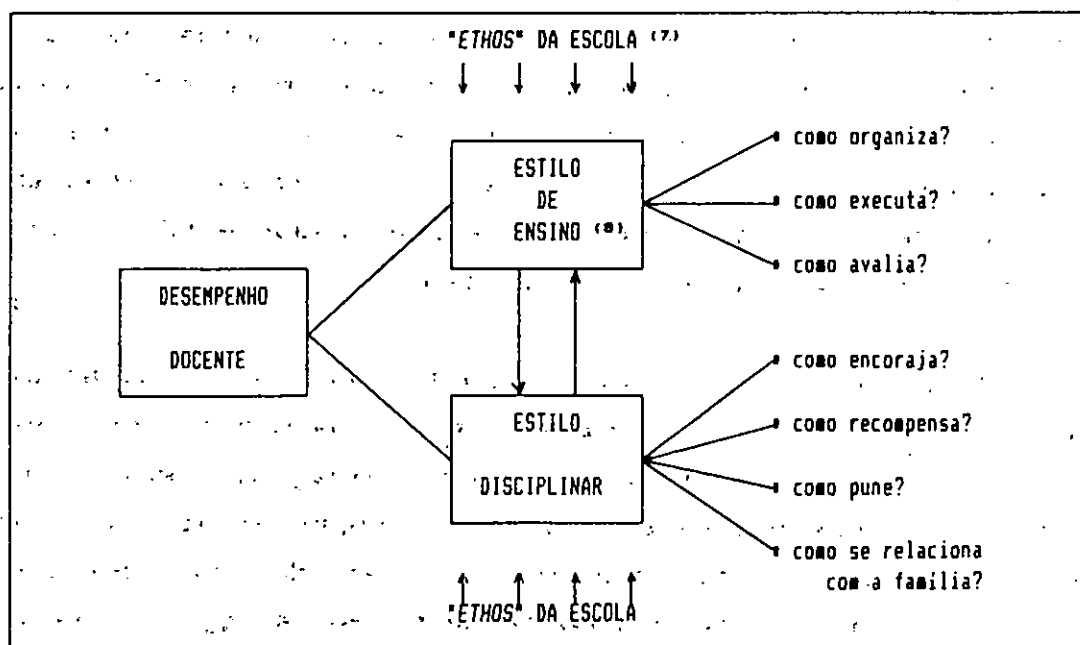
"laissez-faire" e democrático.

A estratégia que os autores definem "como a situação em que o professor apenas castiga quando a classe se porta mal e nesse caso fá-lo, mesmo que isso lhe custe" é genericamente considerada a mais eficaz, especialmente no domínio do controlo do grupo classe, na aplicação dos alunos no trabalho e não provoca absentismo.

Como acabamos de ver, ensinar e disciplinar são domínios que, indubitavelmente se complementam e interpenetram na relação pedagógica, à qual não pode ser vista de uma forma desenhadrada da organização em que decorre.

Na figura 1 pretendemos dar uma visão esquemática desta ideia.

FIGURA 1



(7) Segundo RUTTER et al. (1979, p.179) entende-se por "ethos" da escola o conjunto dos valores, atitudes e comportamentos que se tornam característicos da escola como um todo.

(8) Inclui métodos de gestão da sala de aula, assim como métodos de ensino.

A notável uniformidade de elevado número de estudos das perspectivas dos alunos acerca do bom desempenho docente, realizados com diferentes níveis etários, com diferentes tipos de escola e com técnicas de pesquisa diversas, confirma a relevância destes dois aspectos, sem negligenciar, contudo, outros a que os alunos são igualmente sensíveis e que se inscrevem, grosso modo, no domínio da personalidade do professor.

O resumo das principais pesquisas neste âmbito realizado por REID (1986, pp.96/101) ilustra bem o que acabamos de realçar.

Para os 980 alunos, distribuídos pelo ensino primário e secundário, que participaram no estudo pioneiro de TAYLOR (1962) "os bons professores são aqueles que são firmes e capazes de manter a ordem, possuem bons conhecimentos e são capazes de os transmitir, ajudam e encorajam o aluno".

NASH (1974), a partir de entrevistas realizadas a alunos de onze anos, definiu seis constructos gerais, que distinguem, para estes alunos, o professor eficaz do professor não eficaz: (1) mantém/não mantém a ordem (o mais importante, usado por quase todos os alunos); (2) ensina/não ensina; (3) explica/não explica; (4) interessante/aborrecido; (5) justo/injusto; (6) amistoso/não amistoso.

FURLONG (1976,1977), a partir da observação de classes do ensino secundário constituídas, principalmente, por raparigas de raça negra com dificuldades de aprendizagem, verificou que a sua aceitação dos professores e o seu comportamento em sala de aula se relacionava com o grau de firmeza do professor e com o nível de eficácia do seu ensino (ajudando-os a aprender ou não).

BALL (1980) observou que alunos do ensino secundário, incluindo aqueles que são mais "pró-escola", rapidamente tomam

vantagem em relação aos professores que falham nas tomadas de decisão, que se encolerizam, que perdem o auto-controlo ou apresentam sinais de confusão.

WOODS (1979), a partir de um estudo levado a cabo numa pequena escola do ensino secundário, considera quatro critérios de avaliação dos alunos em relação aos professores: (1) técnicas de ensino - aqueles de que os alunos mais gostam ajudam-nos e explicam bem, variam o ensino e permitem maior liberdade; (2) disposição - a preferência vai para aqueles que são mais carinhosos, bem humorados, amistosos e compreensivos; (3) controlo - firmeza e controlo são apreciados, mas excessiva severidade é vista de uma forma negativa, assim como a excessiva brandura; (4) justiça - os menos apreciados são aqueles que têm alunos preferidos ou aqueles que provocam os alunos.

Igualmente os trabalhos de HARGREAVES (1972, cit. por COHEN e MANION, 1979, p.186) enfatizam estes aspectos, embora o autor realce, igualmente, a importância do professor "demonstrar interesse nos alunos como indivíduos". BELL e STEFANICH (1984, p.135) também apontam esta particularidade ao afirmarem que "não há nada mais desigual que tratar de igual modo pessoas desiguais".

KAHL (1985), a partir da análise que desenvolve acerca da heterogeneidade sócio-económica-cultural dos alunos que constituem as classes das escolas não selectivas (socialmente falando), afirma que os professores que produzem bons resultados com diferentes alunos são capazes de diagnosticar as necessidades e expectativas dos alunos nas diferentes situações educativas e utilizam o estilo mais apropriado para cada situação (p.4897).

Em resumo, dir-se-á que os alunos, de um modo geral, desejam que o professor mantenha a ordem com firmeza e sem seve-

ridade e ensine sem monotonia, facilitando-lhes a aprendizagem; tudo isto, se possível, num ambiente amistoso, com sentido de justiça e bom humor.

Baseando-se nas perspectivas de alunos de uma escola secundária londrina, GANNAWAY (1987) afirma que "o Professor Ideal (...) representa um fino equilíbrio entre opostos contraditórios, nomeadamente, a liberdade e o controlo (...) possui sentido de humor e consegue compreender os alunos" (pp.192/198).

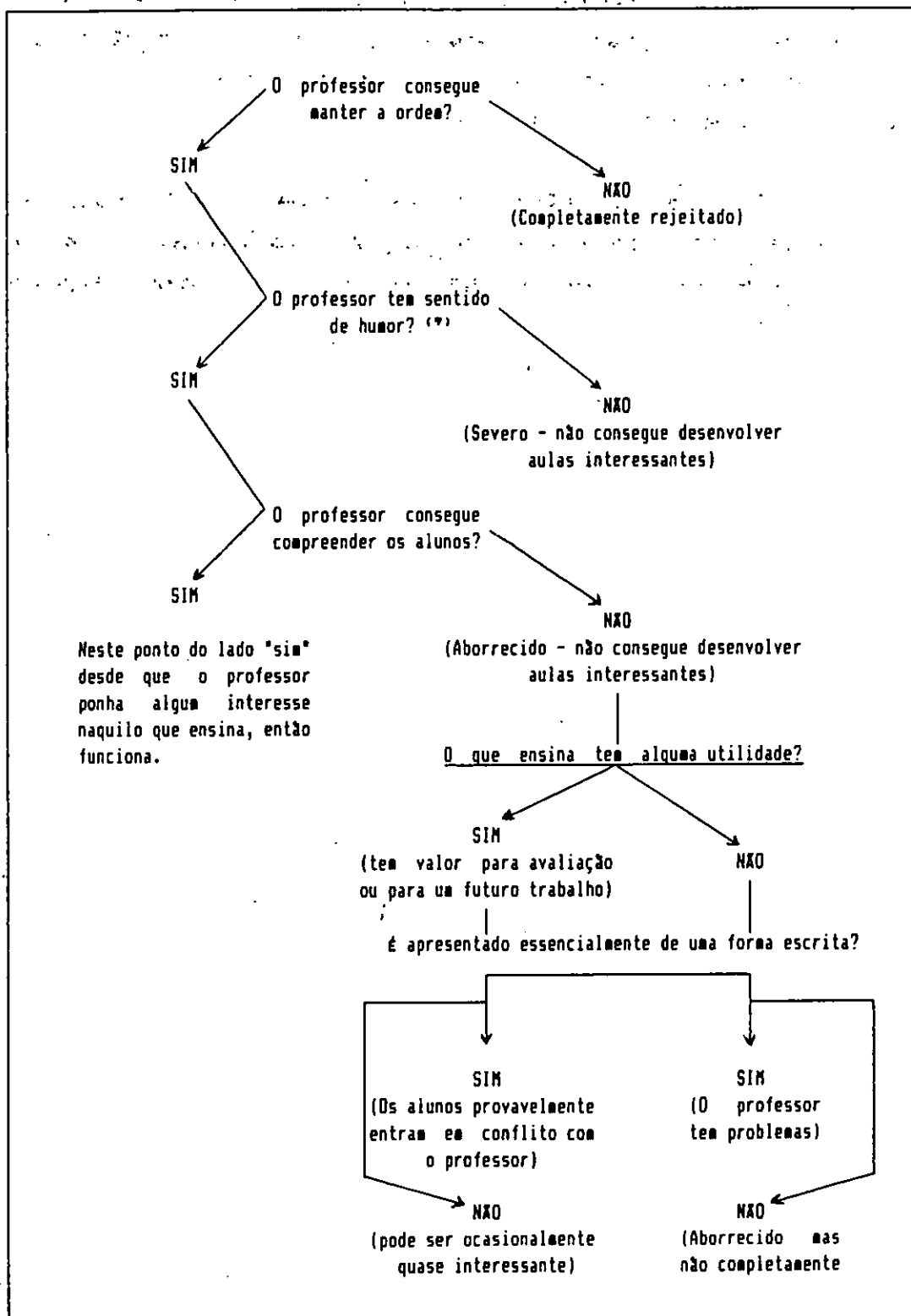
O diagrama da figura 2 permite uma análise do processo de avaliação dos alunos acerca dos seus professores. Através da sua leitura verificamos que GANNAWAY considera que o **factor central** neste processo é a **manutenção da ordem**, ao mesmo tempo que identifica e ordena outros factores.

A evolução do próprio diagrama sugere que os alunos vão "medindo" os seus professores e a partir da imagem que deles vão construindo vão elaborando o seu próprio comportamento. Esta visão do processo interactivo que se vai construindo na relação pedagógica inscreve-se na perspectiva do interaccionismo simbólico, por nós abordada anteriormente (p.12).

Todos estes aspectos que acabamos de focar incidem sobre conceitos muito gerais acerca dos professores. Impõe-se, contudo, que nos questionemos acerca do significado destes aspectos para diferentes alunos e em diferentes contextos. Que significa, por exemplo, **manter a ordem** para alunos de diferentes idades ou para alunos mais ou menos impulsivos?

REID (1986, p.101) afirma, sem especificar, que "alguns alunos vêem os professores ao longo de um *"continuum"* que se desloca do positivo para o neutral (amam a tolerância) e outros do negativo para o neutral (têm aversão à tolerância). Os ingredientes exactos envolvidos na elaboração de tais avaliações,

FIGURA 2 - Um esquema de avaliação de professores



FONTE: GANNAWAY (1987), p.199

- (9) "Can the teacher *have a laugh*?", no original. Traduzimos por "o professor tem sentido de humor?", sinónimo de ser capaz de partilhar alegria, de se divertir com os alunos.

junto com as possíveis estratégias que as afectam, exigem pesquisas mais alargadas e profundas, junto dos participantes na relação pedagógica, focando os seus percursos escolares e os contextos em que eles se desenrolam .

RUTTER et al. (1979, p.18) dizem que "é possível que sejam necessários distintos padrões de disciplina para alunos com diferentes idades, mas o assunto tem sido pouco estudado".

## 2. O PODER DOS ALUNOS

Enquanto que o poder do professor assenta, como vimos, sobre pressupostos ligados, quer ao seu estatuto de adulto, quer ao prestígio que-lhe é conferido pelo exercício do seu papel enquanto profissional, o poder dos alunos, designadamente no caso dos adolescentes, emerge da importância do grupo e dá expressão a uma necessidade do próprio indivíduo. GLASSER (1986, cit. por JOHNS et al., 1989) coloca mesmo esta necessidade no centro dos problemas de disciplina na escola.

### 2.1. Regras e comportamentos desviantes

As regras fazem parte da vida social e por isso elas são sempre uma referência importante para os membros de qualquer grupo.

O percurso escolar feito pela criança no ensino primário permite-lhe interiorizar as principais características da vida na escola e, em conformidade, "ficar ciente da fragilidade, tal como da necessidade, das regras escolares" (POLLARD, 1985, cit. por CULLINGFORD, 1988).

Se bem que a forma e o conteúdo das regras enunciadas pelos alunos vá sofrendo alterações ao longo da escolaridade, como o demonstra M. Teresa ESTRELA (1986, pp.313/330) no seu estudo comparativo entre alunos do ensino primário e do ciclo preparatório, a opinião global sobre as regras escolares parece não sofrer transformações. CULLINGFORD (1988) a partir de um trabalho de recolha de opiniões junto de alunos do ensino primário e



secundário assinala a importância que, tanto uns como outros, atribuem às regras, considerando-as "necessárias" e "justas", embora "ocasionalmente a sua interpretação por um professor, em particular, possa ser injusta" (p.4).

Das diferentes categorias de regras consideradas por M. Teresa ESTRELA (1986, p.322) destaca-se o maior relevo dado pelos alunos do ciclo preparatório (relativamente aos do ensino primário) àquelas que se referem a regras sociais de carácter geral e ao trabalho. Comparando as opiniões dos alunos do 1º e do 4º ano do ensino primário a autora sublinha o aparecimento nestes últimos da "noção dos outros e do respeito que lhes é devido, que se traduz no enunciado de regras como **não distrair os outros, falar baixo durante os trabalhos de grupo**, etc. (p.321). Embora seja fraca a percentagem de alunos do 4º ano que as enuncia, ela contrasta com a sua ausência por parte dos alunos do 1º ano. A autora constata ainda, uma evolução neste mesmo sentido por parte dos alunos do ciclo preparatório.

Necessidades pessoais, interesses de grupo e objectivos institucionais confrontam-se na escola. Este confronto agudiza-se com a entrada na adolescência, a qual implica uma profunda reestruturação da auto-imagem do adolescente, assim como da interacção com os adultos e com os seus pares.

A atitude do aluno do ensino secundário face ao sistema normativo institucional e ao sistema de regras informais resulta de um balanço individual, necessariamente satisfatório, entre os seus "três principais interesses: o «self», o grupo de pares e a aprendizagem" (POLLARD, 1987, p.253). Por isso, a opção para cada aluno coloca-se entre dar prioridade às regras da instituição, representada pelo professor, às do grupo de pares ou, se possível, conseguir uma situação de compromisso.

Este autor apresenta as perspectivas de alunos da esco-

na secundária acerca da vida escolar, distinguindo três categorias de grupos: (1) os "goodies", normalmente adaptados aos desejos do professor, tentam agradar-lhe tanto quanto possível; (2) os "jokers", que gostam de se divertir com o professor e cometer actos de "desvio à rotina", tentam negociar em cada situação os seus interesses com os do professor; (3) os "gangs", que actuam mais de acordo com as expectativas do grupo de pares que com as do professor, rejeitam toda a organização formal, vêem-na como um ataque à sua auto-estima e resistem-lhe. Estes diferentes grupos possuem imagens claras das suas próprias identidades. "Os grupos *Good* intitulam-se a si próprios *gentis*, *sossegados* e *amistosos*, os grupos *Joker* creem-se *inteligentes* e *divertidos*, mas *sensíveis*, enquanto que os *Gangs* se vêem como *duros e rudes* (...) os *Jokers* referem-se aos *Gangs* como *grosseiros*, *teenagers*, *detestáveis* e os *Gangs* referem-se aos *Jokers* como *pretenciosos*, *crispados*, *efeminados*" (pp. 248 e 249).

Numerosos estudos sobre o comportamento desviante na escola permitem-nos concluir que, a percentagem de alunos que se colocam em posição de antagonismo em relação ao professor e à escola, no sentido de constituírem um verdadeiro contrapoder, é muito baixa.

Embora uma percentagem bastante razoável de professores (entre 50 a 60%) sinta que dispense mais tempo com problemas de ordem de controlo do que desejaria, há um consenso acerca da trivialidade dos comportamentos desviantes que mais perturbam e que ocorrem com maior frequência. "Falar fora da sua vez, perturbar os colegas, não trabalhar, faltar às aulas e desobedecer ao professor" são identificados pelos professores como as categorias "mais importantes de comportamento disruptivo" (HOUGHTON et al., 1988) (10). Segundo os mesmos autores "abuso verbal e agressão

---

(10) HOUGHTON cita trabalhos realizados por MILLS (1976); LAWRENCE, STEED e YOUNG (1977); McNAMARA (1987) e WHELDALL e MERRETT (1984;1988), que apoiam esta ideia.

física" são comportamentos perturbadores referidos apenas por 1% dos professores.

A principal fonte dos problemas de comportamento em sala de aula parece, assim, residir na sua frequência e não na sua gravidade quando considerados de "*per si*".

Mesmo considerando que os trabalhos de investigação acerca da opinião dos alunos sobre a disciplina escolar, são relativamente escassos, aqueles de que podemos dispor permitem-nos verificar que as opiniões destes consubstanciam a ideia dos professores que acabámos de apresentar.

DAWOUD, autor canadiano, tem vindo a desenvolver, com diferentes colaboradores, estudos que visam detectar as opiniões de alunos e professores acerca da frequência e do grau de perturbação de determinados comportamentos, utilizando para o efeito um mesmo questionário com duas escalas diferentes.

Numa dessas pesquisas DAWOUD e ADEEB (1989) desenvolveram um estudo comparativo das opiniões de alunos egípcios e canadianos, com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos, acerca da disciplina em sala de aula.

Quanto aos alunos egípcios mencionaram como mais frequentes os seguintes comportamentos: (1) "responderem todos ao mesmo tempo, quando o professor se dirige a um único aluno"; (2) "fazer rir os colegas"; (3) "copiar as respostas"; (4) "conversar com os colegas, enquanto o professor ensina". Estes são também os comportamentos julgados mais perturbadores, embora surja em primeiro lugar "fazer rir os colegas" e em segundo "conversar com o colega, enquanto o professor ensina".

Os alunos canadianos assinalaram como mais frequentes os seguintes comportamentos: (1) "conversar com um colega, enquanto o professor ensina"; (2) "chegar atrasado à aula"; (3) "co

...piar as respostas"; (4) "fazer rir os colegas". Quanto aos comportamentos **mais perturbadores** apontam os seguintes: (1) "não escutar o professor e pedir-lhe em seguida para repetir"; (2) "chamar a atenção sobre si"; (3) "conversar com um colega, enquanto o professor ensina"; (4) "fazer rir os colegas".

Os autores constataram, para a amostra egípcia, diferenças significativas de opinião entre os dois sexos, por nível de escolaridade (e vice-versa) e entre escolas por nível de escolaridade (e vice-versa), no que diz respeito à **frequência** dos comportamentos. Ao nível do **grau de perturbação**, apenas verificaram diferenças significativas entre escolas por nível de escolaridade (e vice-versa).

Para a amostra canadiana as duplas interacções ("nível-escola" e "sexo-escola") interagem e influenciam a percepção dos alunos quanto à **frequência** dos problemas de disciplina. No que diz respeito ao **grau de perturbação** as duplas interacções ("nível-escola" e "sexo-escola") interagem e influenciam as percepções dos alunos.

Comparando os totais de cada amostra **DAWOUD** e **ADEEB** demonstraram a existência de diferenças significativas entre os alunos dos dois países, considerados quer no seu todo, quer por sexo ou por nível de escolaridade. A frequência atribuída aos problemas de disciplina pelos alunos canadianos é significativamente maior que a atribuída pelos alunos egípcios. Quer canadianos, quer egípcios consideram o grau de perturbação dos comportamentos muito menor que a sua frequência.

Noutro trabalho **DAWOUD** (1987) comparou as opiniões de 1170 alunos do sexo masculino e feminino, com idades compreendidas entre os 12 e os 17 anos, que frequentavam o 10, 30 e 50 anos do ensino secundário canadiano, repartidos por diferentes escolas, sendo cerca de 30% alunos "com dificuldades de adaptação e de aprendizagem".

O autor constatou uma diferença significativa de opiniões entre os alunos com dificuldades e os outros. A comparação entre alunos com escolaridade normal, que frequentavam diferentes escolas permitiu confirmar que a escola é uma importante fonte de variação para a percepção dos alunos.

Tendo em conta a variável escola, o nível de ensino dos alunos com escolaridade normal é uma fonte de variação das opiniões, sendo bastante significativa quando comparados alunos do 1º e 5º anos e do 3º e 5º anos, respectivamente.

Não se detectaram diferenças significativas entre as opiniões de alunos de sexo diferente.

DAWOUD deduz, a partir da análise dos dados, que a frequência de comportamentos perturbadores é significativamente mais elevada no primeiro e terceiro anos que no quinto (11).

DAWOUD e CÔTÉ (1986) comparam perspectivas de alunos e professores canadianos de diversas escolas secundárias. Para os alunos os comportamentos desviantes mais frequentes são: (1) "falar com o colega do lado"; (2) "fazer rir os colegas"; (3) "não escutar o professor e pedir-lhe para repetir". Quanto ao grau de perturbação admitem como mais perturbadores os seguintes comportamentos: (1) "não escutar o professor e pedir-lhe para repetir"; (2) "chamar a atenção sobre si"; (3) "insultar colegas ou o professor".

O questionário apresentado continha uma lista de 35 itens alguns dos quais expressavam comportamentos como "ameaçar o

---

(11) Esta conclusão confirma resultados idênticos já obtidos por CHARLES, C. M. (1985) e BYDÉE, R. W. e GEE, E. G. (1982). BALTES, P. B. e NESSELROADE, J. R. (1972) demonstraram através de um estudo longitudinal que o tempo tem uma influência apreciável no comportamento dos alunos adolescentes. Estes trabalhos são citados por DAWOUD (1987).

professor, ameaçar os colegas ou lutar em sala de aula", para os quais se observa uma frequência bastante baixa atribuída por parte dos alunos e ainda mais baixa por parte dos professores.

Através de análise estatística os autores realçam uma diferença de opiniões bastante significativa entre professores e alunos. A frequência atribuída pelos alunos aos problemas de disciplina é significativamente maior que aquela que lhe atribuem os professores. O grau de perturbação é visto como significativamente maior pelos professores que pelos alunos, pelo que para os autores "os alunos estão mais conscientes da frequência dos problemas de disciplina, enquanto que são mais tolerantes face ao seu grau de perturbação" (p.210).

O estudo comparativo das representações dos alunos do ensino primário e do ciclo preparatório acerca do mau comportamento em sala de aula, realizado por **M. Teresa ESTRELA** (1986) apresenta-nos uma outra via de acesso à compreensão das perspectivas dos alunos acerca deste fenómeno.

Segundo a autora as principais diferenças constatadas entre o conceito de má conduta dos alunos do ensino primário e do ciclo preparatório são as seguintes:

- 1) Aparecimento da definição formal de má conduta como transgressão às regras (...);
- 2) Correspondência das definições operacionais às formas mais perturbadoras da vida em sala de aula (...);
- 3) Deslocamento da noção de má conduta do eixo das condutas que dizem respeito às condições de aprendizagem para o eixo social e sobretudo relacional. O professor aparece como pólo catalizador da noção de má conduta em sala de aula (...) (p.325).

O estudo da percepção que alunos e professores têm das variáveis com impacto no comportamento escolar dos alunos constitui outro aspecto importante para a sua compreensão.

ESTRELA, M. T. (1986) afirma que os alunos tendem a atribuir as causas da indisciplina a variáveis ligadas aos professores e à escola, enquanto que os professores valorizam mais os factores ligados aos alunos e à escola. Para os alunos, as soluções "passam por uma mudança na relação pedagógica e por uma pedagogia mais atraente" (p.330).

PESTELLO (1989) baseando-se na análise de dados recolhidos junto de alunos do ensino secundário americano, através de um questionário que contemplava apenas factores ligados à escola, conclui que para a sua amostra as variáveis com maior impacto no comportamento são de ordem situacional. Mais concretamente, "o tempo que o professor demora a estabelecer a ordem na classe" é uma variável que dá uma forte contribuição para a explicação do fenómeno, ou seja, "se o professor consegue estabelecer rapidamente um clima de ordem haverá menos oportunidades para um mau comportamento" (p.298). Também "a percepção que o aluno tem da sua auto-reputação na escola tem um grande impacto no seu comportamento" (p.301).

A pesquisa de TATTUM (cit. por LAWRENCE et al., 1987, p.24) realizada a partir de entrevistas não directivas com 29 alunos do ensino secundário, com problemas de comportamento escolar, corrobora as ideias anteriormente expostas, como podemos ver através da categorização dos motivos evocados pelos alunos para o seu mau comportamento:

1. por culpa do professor;
2. por ser tratado com desrespeito;
3. por aplicação inconsistente das regras;

4. por estarmos somente a fazer alguma confusão;

5. por culpa do sistema educativo".

Algo diferente parece ser a opinião dos professores como podemos observar através das constatações feitas por MAXWELL (1987). Este autor realizou um trabalho de pesquisa, em seis escolas secundárias escocesas, junto de professores com cargos de gestão e orientação escolar, a partir do qual chegou às constatações seguintes:

- Todos os respondentes tendem a ver as causas da indisciplina basicamente em factores ligados à família ou às características individuais dos alunos. Contudo, alguns factores ligados à escola, em particular a gestão institucional e as competências do professor para gerir a sala de aula, também são vistos como dando um grande contributo para o problema.

- Apesar do realce dado aos factores familiares e individuais estes professores não vêem a intervenção directa de outros profissionais (psicólogos, assistentes sociais, etc.) de uma forma positiva. Consideram, no entanto, positiva a ligação das escolas com outros serviços de apoio.

- Para os respondentes as três mais importantes estratégias de resolução dos problemas de comportamento são baseadas na escola, designadamente a formação contínua dos professores na área de gestão da sala de aula, uma ligação mais forte da escola com os pais dos alunos disruptivos e o desenvolvimento de currículos escolares mais relevantes.

- A análise de dados por comparação entre escolas permitiu ao autor sustentar a hipótese de que as escolas



cujos dirigentes tendem a acreditar que o problema do mau comportamento está sob o poder e controlo da escola são mais eficazes na prevenção e/ou terapêutica do comportamento disruptivo através dos seus próprios meios.

Outros estudos comparativos entre escolas têm feito realçar a associação entre factores ligados à escola como organização e um melhor comportamento dos alunos. As diferenças entre escolas não serão relevantes por si só, mas porque reflectem diferenças fundamentais no "ethos" prevalente de cada escola (RUTTER et al., 1979).

Nesta mesma linha de investigação WAYSON (cit. por SHORT et al., 1988, p.205) salienta que "nas escolas efectivamente disciplinadas os alunos possuem um verdadeiro sentimento de pertença, sentem-se reconhecidos e recompensados pelos seus esforços".

## 2.2. Estatuto (12) e poder

Consideraremos particularmente o estatuto do aluno que tem como fundamento o seu comportamento e relacionamento social.

No conjunto das interacções que ocorrem na escola podemos encontrar para o aluno, globalmente considerado, diferentes posições sociais, que se traduzem em distintos níveis de influência.

Considerados na generalidade, os alunos têm estatutos

---

(12) "A palavra estatuto é utilizada em psicologia para designar o lugar que um determinado individuo ocupa num sistema caracterizado num dado momento..." (POSTIC, 1984, p.89).

diferentes, por referência quer à estrutura horizontal do conjunto (pertencer a uma turma do 8º ano tida como disciplinada ou a uma outra considerada indisciplinada, por exemplo) ou à estrutura vertical (ser do 7º ou do 10º, por exemplo). Nesta medida, o estatuto do aluno é transitório.

No interior do estatuto global dos alunos de um determinado grupo situa-se o aspecto particular da criança ou do adolescente: este depende quer da sua posição na estrutura formal (turma); quer da posição que ocupa na estrutura não formal do grupo de colegas.

O seu estatuto formal liga-se, no essencial, aos critérios de apreciação feitos pelo docente. A influência que o aluno exerce, ou não, junto dos seus colegas, define o seu estatuto informal, o qual não deixa de se reflectir no grupo formal, ou seja, na sala de aula (muito particularmente na fase da adolescência).

A presença do aluno na sala de aula não se esgota em si própria, assim como a "relação que ele tem com o docente nunca é de um verdadeiro frente-a-frente, porque o terceiro - o grupo de colegas - mesmo silencioso, actua com a sua presença" (POSTIC, 1984, p.127). Particularmente no ensino secundário, o aluno é antes de mais um indivíduo entre os seus pares. "(...) os alunos têm as suas próprias normas, regras e valores e (...) estruturam bem as suas vidas na escola (...). Nas suas vidas o riso tem um papel central como um facto natural ou como uma resposta de evasão às exigências da instituição - monotonia, ritual, rotina, regulamento, autoridade opressora" (WOODS, 1975, cit. por POLLARD, 1987, p.249).

A influência do aluno sobre o professor pode ser analisada a dois níveis: (1) poder individual; (2) poder do grupo, embora seja neste segundo nível que se situa a principal fonte do seu poder. Para DELAMONT (1987, p.89) "a força de um aluno está

em relação directa com o número de colegas da turma que podem ser mobilizados para o apoiar - que com ele partilham a mesma definição da situação".

Marcel POSTIC (1984) coloca o problema da seguinte forma: "os alunos, pelo seu poder no campo afectivo, introduzem um processo de regulação do poder que o docente tem no plano funcional" (p.177).

Dado que, à partida, existe uma relação de domínio da parte do professor (legítima pelas razões que apontámos anteriormente) a "primeira estratégia" dos alunos consiste em tentar descobrir o que o professor pretende e tentar corresponder, prevendo a existência de uma qualquer recompensa (em termos de boa classificação, "paz e sossego", etc.).

O aluno que corresponde, intelectual e moralmente, ao que o professor espera e deseja tem, de um modo geral, algumas vantagens em relação aos seus colegas, como o provaram BROPHY e GOOD (1974), designadamente no que toca aos docentes que os autores classificaram de **overreactive teachers** (13).

Por vezes, este processo dá origem a que um aluno tenha estatutos diametralmente opostos junto do professor ("é o favorito") e junto dos colegas ("é o rejeitado").

Existem turmas que, pelo seu carácter anti-escola e genericamente anti-autoridade, não permitem uma boa posição no grupo de alunos e junto dos professores. Nas turmas muito trabalhadoras dá-se o inverso, ou seja, é possível que o aluno tenha, por exemplo, um bom estatuto formal e informal. Nas turmas muito heterogéneas registam-se variações complexas nas relações entre alunos e entre estes e o professor.

---

(13) Professores que tratam os alunos segundo as suas expectativas as quais têm dificuldade em mudar (op.cit., p.303).

A principal força da posição do professor, na maior parte das turmas, está em que os alunos esperam que ele os ensine, que organize o ambiente para transmitir a informação, para formular problemas com clareza, ajudando-os a resolvê-los e recompensando-os pelo trabalho que desenvolvem. Sara DELAMONT (1987, pp. 90 e 91) acentua que, "até os alunos mais delinquentes se comportam bem em determinadas circunstâncias (...) as situações mudam de significado para os alunos (...) e, assim, mudam, também, os seus comportamentos".

Se o aluno não percebe qualquer possibilidade de previsão da conduta do professor, nem se sente recompensado pela sua colaboração, pode optar por um comportamento disruptivo.

Os autores que têm estudado a escola numa perspectiva macrosociológica apontam como factor relevante para o aparecimento de tais situações, perturbadoras da ordem e das relações instituídas no grupo, o aumento do número de alunos, com a consequente entrada de classes sociais mais baixas no ensino secundário.

Os alunos de estratos sócio-económicos mais baixos defrontam-se com um tipo de cultura dominante na escola (a da classe média), que entra em confronto e, por vezes em contradição, com os valores, aspirações, regras de conduta e regras de comunicação enraizados na cultura de que são oriundos.

J. TESTANIÈRE (1967) analisa este fenómeno relativamente às repercussões que ele apresenta no domínio das relações formais entre alunos e educadores e seus momentos de ruptura.

Com o aumento da população escolar, proveniente de estratos sociais abaixo da classe média, surge na escola secundária um tipo de desordem que o autor denomina de anomia <sup>(14)</sup>, a qual tem uma função completamente distinta da desordem a que chama tradicional <sup>(15)</sup>.

A desordem tradicional é caracterizada pelo autor como um fenómeno "que deve ser preparado e não (...) uma simples desordem (...) e em que o mais importante é o prazer de sentir a união contra o adulto (...)". Por outro lado, "marca os tempos fortes da vida colectiva, exprime e reforça a integração do grupo escolar, dando-lhe consciência da sua unidade (...)" (p.21).

Em oposição, a anomia aparece como uma desordem generalizada, sem características de fenómeno de grupo, sem liderança e sem momentos marcantes ao longo do ano.

Enquanto que a desordem tradicional constitui, por via da contestação, uma forma de interiorização e apropriação das próprias normas e valores do sistema pedagógico, a desordem anómica exprime uma má integração no sistema pedagógico.

O aluno, incapaz de ser bem sucedido na competição escolar, revolta-se contra as normas e finalidades da escola, procurando novos papéis e novos estatutos que podem ser marginais relativamente a essas mesmas normas e finalidades, mas que lhe proporcionam a busca de um sentido de identidade e a consolidação de uma determinada auto-imagem.

Baseando-nos nas ideias de MARSH (1976, pp.43/44), embora extrapolando um pouco, diríamos que os tipos de comportamento que definem os diversos estatutos dos alunos podem desempenhar uma função de **equilíbrio** (construir ou recuperar uma imagem face aos outros) assim como de **retribuição** (atenção retribui-se

---

(14) Conceito que, definido com precisão por DURKHEIM, lhe permite fazer a ligação entre o suicídio e a cultura de massas. NERTON torna-o extensivo a todos os estudos teóricos do problema do desvio. PIZZORNO define o estado de anomia como "um conflito de papéis no interior da pessoa. Há anomia quando a pessoa não é capaz de estabelecer uma hierarquia de prioridades entre os diferentes papéis que deve desempenhar" (SZABO et al., 1972, p.35).

(15) "Chabut traditionnel", no original

com atenção, rejeição retribui-se com rejeição).

Porém, esta perspectiva, como muitas outras, não é generalizável a todas as situações. No caso particular dos comportamentos mais ou menos perturbadores, eles podem assumir funções diversas, que vão desde a **proposição**, que visa suavizar a tarefa proposta pelo professor (mudando a situação em favor do aluno, sem pôr em causa a autoridade do professor) até à **imposição**, que visa contestar a organização formal e impor uma contra-organização (ESTRELA, M. T., 1986, p.293).

Raramente chegando a esta última situação (como vimos no ponto anterior), o aluno pretende antes de mais ser parte activa no processo negocial que se vai encetando ao longo do ano escolar, conseguindo, algumas vezes, da parte do professor, uma menor exigência em termos académicos.

O poder dos alunos a este nível é, por vezes, apreciável porque, como diz EVERHART (1987), estes funcionam em grupo e jogam com o isolamento do professor, o que é agravado frequentemente pela "pouca informação acerca da gestão da sala de aula" da parte deste último. Citando DESCOMBES, o autor assinala que "os alunos têm maior informação acerca deste assunto que os professores, uma vez que eles observam professores a ensinar todos os dias" (p.82).

M. Teresa ESTRELA (1986) equaciona a crise de ensino suscitada ou acentuada com o aumento da população escolar, assinalando a "incapacidade de transformação das estruturas e dos métodos pedagógicos e a falta de formação dos professores, mal preparados para fazer frente à nova realidade escolar" (p.102).

### 2.3. Rituais, ordem institucional e ordem grupal

Os rituais escolares (16) e a transformação que se tem operado neste aspecto da vida escolar constituem uma importante fonte de reflexão acerca da forma como a escola transmite a sua cultura.

Na obra *A TEORIA DE BERNSTEIN EM SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO* distinguem-se dois tipos de rituais escolares: de consenso e de diferenciação (DOMINGOS et al., 1986).

Os primeiros "unem todos os membros da escola numa comunidade moral, integrando as várias metas da escola num conjunto coerente de valores partilhados, que assim podem ser interiorizados e vividos como um todo" (op. cit., p.126). São exemplos deste tipo de rituais os cerimoniais que envolvem a distribuição de recompensas (entrega de prémios, quadros de honra, etc.).

Os rituais de diferenciação "levam à demarcação de grupos dentro da comunidade escolar, fortalecendo comportamentos de ligação dentro de cada grupo e de separação em relação a outros grupos" (op. cit., p.127). Podem exprimir-se sob a forma de comportamentos estereotipados ligados a grupos diferenciados com base no sexo, na idade, nas capacidades, etc.

Actualmente, assiste-se a um enfraquecimento dos rituais de consenso e a um aumento dos de diferenciação. A iniciativa desloca-se, pois, da escola como organização para os alunos

---

(16) Ritual é um "conjunto de actos cujo padrão é relativamente rígido, que se torna específico de uma determinada situação (...) com um significado que se sobrepõe e ultrapassa o significado situacional específico" (DOMINGOS et al., 1986, pp.125/126).

enquanto componentes de grupos geralmente informais.

Segundo as autoras, isto fica a dever-se, no essencial, ao facto de se verificar uma mudança nas finalidades da escola, no sentido de uma preparação para o futuro exercício de funções sociais e económicas o mais diversificadas possível. Esta tendência é acompanhada do aparecimento de uma estrutura social vertical e horizontal menos explícita, em que o "controlo social será exercido por meios interpessoais" e que "tenderá a individualizar o fracasso".

Na escola tradicional, os rituais relacionam cada indivíduo com a ordem social global, aprofundando a aceitação das regras e valores subjacentes à mesma e fazem crescer nele o sentimento de pertença à comunidade escolar.

Com o crescimento da população escolar, a diversificação de currículos e métodos de ensino, assim como de todos os aspectos interaccionais que daí advêm, os jogos de influências passam a ser predominantemente intra e intergrupais.

As interacções professores-alunos, e destes entre si, definem, das formas mais variadas, como acabamos de ver, redes de influências que são mediadas pela instituição onde decorrem - a escola.

As relações entre docentes e alunos podem ser apreciadas em termos de confronto entre gerações, quer ele seja vivido de uma forma construtiva e libertadora ou de uma forma mais ou menos inibidora que pode conduzir à ruptura.

Margaret MEAD (1971), numa análise publicada em língua



francesa sob o título *LA FOSSE DES GÉNÉRATIONS* (cit. por POSTIC, 1984, p. 71 e 72), coloca esta questão, considerando a existência de três tipos de cultura que reflectem a nossa época.

A **cultura pós-figurativa** baseada na continuidade entre pelo menos três gerações, que vão transmitindo, sucessivamente, os conhecimentos, os valores, e as condutas do passado. Esta cultura está muito ligada a um determinado espaço e no seu seio a evolução é lenta e imperceptível. Tem sido a cultura dominante até quase aos nossos dias na sociedade ocidental.

Na **cultura cofigurativa** o comportamento dos contemporâneos é o modelo social que prevalece. Os jovens partilham experiências e saberes que os mais velhos desconhecem e, por isso, preferem a influência dos seus pares. É este tipo de cultura que **Margaret MEAD** entende ter-se instalado na sociedade ocidental e que torna a educação ocasião de rupturas.

A **cultura pré-figurativa** define-se pelo empenhamento conjunto entre gerações diferentes, que tomam as jovens gerações como símbolo da vida e do futuro. Para a autora esta será a cultura do futuro, "que há-de permitir as relações fundamentais entre gerações, quer dizer, de permuta, ancoradas numa experiência partilhada de criação social e não na reprodução de uma ordem anterior".

Para **Paulo FREIRE** (1973) só uma relação dialéctica entre a acção e a reflexão em que "os homens se libertem a si próprios em comunhão, mediados pela realidade que devem transformar" (p.31), pode permitir um verdadeiro processo de conscientização. Essa "comunhão", que é partilha, nem sempre pacífica, de leituras da realidade, vive-se nas relações entre gerações, e dentro de cada geração, na escola, como no resto da vida.

### 3. ATITUDES DOS ALUNOS FACE A ESCOLA

A escola, muitas vezes considerada lugar de confronto, de contradição, de selecção e de competição e outras vezes evocada como um espaço isolado da vida em geral, como é vista pelos diferentes alunos que a frequentam?

Encontramos na obra de JACKSON (1968) *LIFE IN CLASSROOMS* um trabalho de certo modo pioneiro neste âmbito. Começamos, no entanto, por referir três aspectos da vida escolar que, segundo o autor, não são geralmente mencionados pelos alunos, nem se tornam evidentes a um vulgar observador:

- aprender a viver na escola é (entre outras coisas) aprender a viver em multidão (crowd);
- a adaptação à escola passa por ter de ser capaz de se habituar a viver num ambiente onde todas as palavras e gestos são objecto de avaliação permanente e sujeitos a recompensas ou sanções (praise);
- a escola é, também, um lugar onde as posições relativamente ao poder estão, à partida, claramente definidas - o professor detém mais poder, por isso manda, e o aluno obedece (power) (p. 10 e 11).

Os alunos são, pois, confrontados com aspectos da realidade social, que, pelo menos durante a infância e a adolescência, estão confinados ao tempo vivido na escola.

A criança, quando chega à escola, tem que se habituar ao trabalho, a fazer muito em pouco tempo, de uma forma cíclica, com rituais que se repetem ao longo do dia e todos os dias.

Após o ensino primário, o aluno tem que se adaptar à mudança constante (de 50 em 50 minutos) de conteúdos programáticos, de actividades, de regras de conduta, de estilo de professor e, por vezes, de espaço. Tem que saber produzir a um ritmo ainda mais acelerado e diversificado.

A vida na escola exige, ainda, que o aluno saiba evitar os castigos e solicitar as recompensas, assim como agradar ao professor sem desagradar aos colegas (17).

As preocupações com a qualidade de vida na escola, que estão na origem de diversos estudos acerca das atitudes dos alunos face a esta instituição, surgem muito ligadas ao fenómeno da democratização do ensino secundário, com o consequente aumento significativo do insucesso escolar. Paralelamente a esta consequência imediata evidencia-se uma reorganização da vida social escolar, na qual uma percentagem relativamente elevada de alunos vai encontrar a única fonte de sucesso e de fortalecimento da auto-estima.

Para SOUSSAN (1988), "enquanto que certos alunos são instruídos, outros são apenas socializados, isto é, contra o seu objectivo declarado, a vida escolar não reforça senão a desigualdade na escola" (p.48).

Embora pesando as dificuldades inerentes à realização de comparações entre diferentes tipos de estudo nesta área, dada a dependência das conclusões obtidas em relação à metodologia adoptada na recolha, tratamento e interpretação da informação, pensamos poder considerar que a maioria dos alunos exprime

---

(17) No ensino secundário, geralmente, a prioridade é inversa, ou seja, "o aluno submete-se mais às influências do julgamento dos seus colegas" (POSTIC, 1984, p.128).

sentimentos positivos relativamente à escola. Esta conclusão assenta em pesquisas que abrangem alunos de ambos os sexos, de níveis de ensino, grau de sucesso, de adaptação à escola e estatuto sócio-económico diferentes, assim como populações escolares de países com distintos níveis de desenvolvimento.

LEWY (1985), reportando-se a diferentes estudos, estima que a percentagem de crianças que revela tais sentimentos varia entre 65 e 85%. O autor cita um extenso estudo desenvolvido nos Estados Unidos da América, publicado em 1981, segundo o qual 83% dos adolescentes revelou ter orgulho na sua escola e 80% admite que os professores se preocupam com eles.

Esta visão optimista opõe-se à de JACKSON (1968) que, apesar de se basear em resultados que não diferem substancialmente dos que acabámos de apresentar, diverge na forma como os interpreta.

Considerando que cerca de 20% dos alunos exprime sentimentos claramente negativos em relação à escola (18) e uma larga maioria tem uma atitude geral de ambivalência (gosta e detesta simultaneamente), interpreta estes resultados como um insucesso da escola que deve constituir motivo de preocupação para os educadores (p.60).

O'HAGAN (1977) realizou um trabalho acerca das atitudes face à escola com 120 alunos do ensino secundário pertencentes à classe trabalhadora de uma zona urbana, com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos, dos quais 60 apresentavam graves e persistentes problemas de comportamento (a que chamou "offenders") e os restantes sem problemas de comportamento no seu percurso escolar (que denominou "non-offenders"). O tratamento

---

(18) Mesmo nos alunos que revelam "sérios problemas com a escola" a percentagem que exprimia uma verdadeira aversão à escola ("a pure dislike", no original) era igualmente de cerca de 20%.

dos dados recolhidos através de entrevistas e questionários junto das duas amostras permite constatar o seguinte:

- relativamente à escola como um todo os alunos podem dividir-se em: (1) **alunos orientados para a escola**, cuja principal característica é o seu interesse em adquirir qualificações formais a partir do trabalho escolar; este grupo geralmente não questiona os objectivos fundamentais e as normas do regime escolar; alguns "offenders", embora uma minoria, estavam incluídos neste grupo; (2) **alunos indiferentes**, os quais vêem a escola como qualquer coisa de inevitável e aborrecido, que se interessam mais pelas actividades extracurriculares (não sujeitas a avaliação), embora a maior parte reconheça os benefícios da educação; constituem um grupo que não visa causar problemas à escola como instituição; alguns "offenders" pertencem a esta categoria; (3) **alunos anti-escola**, grupo de alunos em que muitos dos seus membros rejeitam completamente a escola e causam problemas em sala de aula; estes alunos vêem pouco valor nas actividades escolares e geralmente têm uma história de fraco rendimento escolar; a maior parte deste grupo era constituído por alunos considerados "offenders";

- quanto às opiniões de "offenders" e "non-offenders" acerca dos **professores** não diferem significativamente, ou seja, os dois grupos consideram que os professores demonstram demasiado favoritismo por alguns alunos... e atribuem-lhes um grau idêntico de rigidez (19) (relativamente maior por parte dos "offenders", mas sem significância estatística) (20);

---

(19) Que se situa entre a rigidez atribuída aos pais e às entidades policiais.

- em relação ao trabalho nas aulas as opiniões dos dois grupos apresentam diferenças significativas: 37% dos "offenders" gostam de trabalhar nas aulas e 63% dos "non-offenders" revelam tal opinião;

- é na ligação entre a escola e o seu futuro que os alunos, particularmente os "offenders", apresentam maiores ambiguidades, destacando-se estes últimos de uma forma bastante significativa das opiniões do outro grupo: 12% dos "offenders" não querem deixar a escola imediatamente, contra 75% dos "non-offenders"; 60% dos "offenders" consideram a escola como importante para as suas vidas, contra 90% do outro grupo; uma grande maioria das duas amostras concorda que a escola pode ajudá-los a preparar o seu futuro emprego, mas somente 20% dos "offenders concorda fortemente" com esta opinião, enquanto que 60% dos "non-offenders" o faz.

Constata-se, apesar de tudo, que as opiniões relativamente à escola não são muito divergentes de um grupo para o outro. Elas exprimem uma expectativa bastante elevada em relação a esta instituição, em particular na repercussão que pode ter nas suas vidas em termos de futuro, mesmo quando o percurso já conduziu a uma forte desmotivação pessoal, que se traduz no fraco investimento no dia a dia em termos de produção.

Este aspecto leva O'HAGAN a afirmar que se "dissipa o mito segundo o qual os filhos das classes trabalhadoras não valorizam os benefícios da educação" (p.145).

---

(20) FINLAYSON e LONGERAN (1975, cit. por RUTTER et al., 1979) constataram que os alunos de escolas com alto nível de indisciplina consideram os professores mais autoritários e as escolas menos competentes para ensinar (isto tanto para os alunos indisciplinados como para os não indisciplinados) do que os alunos de outras escolas (p.18).

NIZET e HIERNAUX (s.d.) reafirmam esta ideia quando estabelecem os "três objectivos dos alunos. Primeiro obter um diploma, mesmo não acreditando que este signifique que tenham adquirido competência. Em segundo lugar, rejeitar, total ou parcialmente, a formação que lhes é oferecida. Por fim, conseguir uma experiência escolar suportável e, se possível, mesmo agradável" (p.92). Quanto ao primeiro objectivo apenas "uma minoria não lhe atribui qualquer importância (...) e o facto de o professor, o poder ou não proporcionar é fundamento de poder considerável" (p.40).

A partir da análise de dados recolhidos em 20 classes de sete escolas diferentes, junto de 35 rapazes e 35 raparigas considerados como os mais agressivos, FOY (1977) definiu o perfil destes alunos, do qual emergiram as seguintes qualidades positivas:

- pretendiam ter sucesso escolar, embora mostrassem baixa aplicação devido às carências de conhecimentos e à falta de capacidades e baixa motivação devido aos repetidos insucessos;
- desejavam dar alegria aos pais com o seu sucesso;
- gostavam de ajudar os outros;
- eram muito agradáveis numa relação 1:1 (mesmo que simultaneamente fizessem parte de um grupo de pressão na classe).

Ainda a propósito do sentimento dos alunos em relação à escola e da importância que atribuem aos estudos parece-nos pertinente destacar um inquérito realizado pela "International Association for the Evaluation of Educational Achievement" (IEA) com base em seis questões para avaliar a opinião dos estudantes acerca dos estudos em geral e saber da importância que atribuem

ao êxito escolar (COLEMAN e HUSÉN, 1990, p.45).

As respostas dos alunos dos países industrializados, ricos, como a Suécia ou a República Federal da Alemanha, à questão "gosta da escola?" ocupam níveis menos elevados (na escala de pontos considerada) que as dos alunos dos países em desenvolvimento.

Verifica-se ainda, que a opinião dos alunos dos países ricos se torna, em geral, mais desfavorável à medida que aumenta o nível de escolaridade. O que está de acordo com o que sugerem numerosos outros estudos, ou seja "as atitudes relacionadas com a escola declinam com a idade e o nível de escolaridade", embora com alguns momentos que parece contrariarem esta tendência, designadamente a fase terminal do secundário e a transição do ensino primário para o secundário (LEWY, 1985, p.4410).

O estudo da IEA visava ainda avaliar, como já dissemos, a opinião sobre o interesse pelos estudos, através de questões do tipo: "considera que é importante para si ter êxito nos estudos?". A pontuação média das respostas a esta questão aumentava à medida que aumentava o nível de escolaridade.

COLEMAN e HUSÉN concluem: "isto mostra o paradoxo com que se defrontam os alunos dos países desenvolvidos à medida que passam de ano: cada vez gostam menos da escola, mas cada vez ela lhes parece mais importante para o seu futuro". (p.46). Segundo os autores e com base no IEA, acima referido, na Suécia onde uma elevada percentagem de adolescentes entre 14 e 16 anos tinha afirmado que não gostava da escola, destes mais de 80 por cento decidiram candidatar-se ao liceu, após terminarem os seus nove anos de escolaridade (pp.67/68).

Parece existir uma significativa influência do sexo dos



alunos nas suas atitudes em relação à escola. Existe mesmo um forte consenso acerca das atitudes mais positivas das raparigas do que dos rapazes. As raparigas, de um modo geral, gostam mais da escola, interessam-se mais pelo trabalho escolar e pelas relações em sala de aula (JACKSON, 1968; LEWY, 1985).

JACKSON e GETZELS (1959) introduzem uma outra variável a ter em conta na leitura deste fenómeno. Pensam que a dinâmica da insatisfação é diferente nos dois sexos. Os rapazes projectam a sua insatisfação nos outros, enquanto que as raparigas tendem a autocensurar-se pelos seus insucessos. Daí a insatisfação dos rapazes ser mais facilmente identificada que a das raparigas (LEWY, 1985, p.4410).

#### 4. SÍNTESE

Tudo o que para trás ficou dito ajuda-nos a situar o problema central para o equacionamento do qual este trabalho (designadamente a pesquisa de que nos iremos ocupar na segunda parte) pretende dar algum contributo:

saber se os padrões de disciplina variam com a idade e o comportamento dos alunos, assim como os "constructos" (21) que estes elaboram acerca do poder disciplinar dos professores.

O fenómeno da disciplina no ensino secundário é complexo e a sua compreensão exige um conhecimento aprofundado da forma como ele é equacionado pelos seus protagonistas; enquanto participantes numa relação pedagógica, no desempenho do papel de professor e de aluno.

Este trabalho não pode desligar-se de um necessário esforço interdisciplinar, com recurso a diversos domínios das Ciências Sociais, não perdendo de vista a particularidade de uma das partes intervenientes se encontrar num período de acentuadas mudanças individuais - a adolescência. No que concerne ao presente trabalho, este aspecto constituiu um ponto de referência constante na interpretação dos resultados.

A investigação no domínio da disciplina no ensino secundário permite-nos constatar que as situações perturbadoras vividas na sala de aula, quando tomadas pontualmente, apresentam, de um modo geral, pouca gravidade. Tal facto não invalida que existam situações graves ou até mesmo muito graves, mas elas são bastante excepcionais.

---

(21) O termo "constructo" designa uma construção mental que se organiza através da combinação de diversos elementos. O "constructo" corresponde a um "conceito fundamental" construído a partir de um "agrupamento de variáveis" que se encontram "ligadas significativamente" (POSTIC e KETELÉ, 1988, p.182). "É um termo usado por Karl Pearson como substituto de conceito. É um conceito definido em termos de eventos observáveis, como habilidade, temperamento, aptidão, inteligência, etc.. Portanto, é uma variável inferida". (in DORDI, *Dicionário de Psicologia*, 1978, p.63).

O conhecimento das atitudes dos alunos face à escola pode, igualmente, ajudar-nos a situar o problema. A maioria dos alunos (incluindo aqueles que são etiquetados de problemáticos) gosta da escola e tem fortes expectativas quanto à influência que ela pode ter na sua vida futura.

Tudo isto não é, porém, contraditório com o facto de grande parte dos professores do ensino secundário considerar a manutenção do controlo da sala de aula como um problema que diariamente lhe faz dispendir bastante tempo e energia (o que também é suportado por diversas pesquisas).

Os resultados obtidos por algumas investigações apontam para uma maior frequência de problemas de disciplina escolar no período compreendido entre os 13 e os 17 anos, com incidência nos 14 e 15 anos. A partir dos 15 anos, passada que está a fase inicial da adolescência, caracterizada por uma turbulência e excentricidade acentuadas, o adolescente, de um modo geral, começa a "reencontrar-se", a pensar em termos de futuro e as relações com os adultos passam a ser melhor compreendidas e aceites.

Impõe-se, portanto, um esforço científico no sentido de aprofundar o conhecimento da relação pedagógica em diferentes níveis de escolaridade do ensino secundário, considerando, designadamente, as variáveis comportamento dos alunos, estratégias de ensino e de disciplinação dos professores e organização curricular.

Por nos parecer particularmente importante conhecer a evolução da imagem da escola em geral e dos padrões de disciplina em particular, operada pelos alunos durante o 3º ciclo do ensino básico, focámos a pesquisa que constitui a segunda parte deste trabalho no 7º e no 9º anos. Tal opção justifica-se pelo facto de o 7º ano constituir o ano de transição do 2º para o 3º ciclo do ensino básico e o 9º o ano terminal deste último ciclo de estudos.

SEGUNDA PARTE

DISCIPLINA E INDISCIPLINA

PERSPECTIVAS DE ALUNOS E PROFESSORES  
DE UMA ESCOLA SECUNDÁRIA

## 1. ASPECTOS GERAIS DO TRABALHO DE PESQUISA

### 1.1. Objectivos e procedimento metodológico

A abordagem do fenómeno da disciplina na escola secundária e mais concretamente o enfoque no problema que acabámos de enunciar fundamentam-se em motivações pessoais que atribuiremos a duas ordens de razão:

- motivações intrínsecas, que se prendem com um percurso profissional de docência no ensino secundário, ao longo do qual nos foi proporcionado trabalhar com alunos dos diferentes anos de escolaridade (acompanhando um ou outro grupo de alunos ao longo de diversos anos), assim como uma razoável experiência nos diferentes cargos de gestão escolar (membro de Conselho Directivo, Coordenadora de Directores de Turma, Directora de Turma e Delegada de Grupo Disciplinar);
- motivações extrínsecas, que resultaram do contacto com um conjunto de obras e publicações centradas no estudo da disciplina na escola, onde se destaca a pouca frequência de investigações que permitam compreender a evolução do problema ao longo da escolaridade dos alunos, assim como fazer o confronto de perspectivas de professores e alunos acerca do mesmo.

Sabendo que a resposta a tal problema exige o desenvolvimento de estudos longitudinais em larga escala, tarefa que pela natureza do presente trabalho se revela demasiado ambiciosa e pouco adequada às circunstâncias, optámos pela realização de um estudo transversal, que nos permitisse comparar as perspectivas de duas populações de alunos de uma escola secundária - do 7º e do 9º ano, respectivamente - acerca da disciplina escolar. Intro-

duzimos, ainda, neste estudo a variável comportamento do aluno, a fim de podermos perceber como se situam face à vida escolar (nomeadamente ao fenómeno da disciplina e da indisciplina) alunos com diferente tipo de comportamento. Visando perceber as convergências e divergências de opinião entre alunos e professores, procedemos, na fase final da pesquisa, à comparação das opiniões expressas pelos alunos com as dos professores destes dois anos de escolaridade.

Em termos gerais, constituíram-se como objectivos do presente trabalho:

- Caracterizar a evolução das representações <sup>(1)</sup> da indisciplina dos alunos do 7º e do 9º ano de escolaridade.
- Comparar as representações da indisciplina de alunos com diferente comportamento (alunos considerados disciplinados e alunos considerados indisciplinados).
- Salientar os diferentes constructos evidenciados pelos alunos acerca dos processos de disciplinação utilizados pelos professores, por ano de escolaridade e tipo de comportamento.
- Comparar as opiniões dos alunos dos 7º e 9º anos de escolaridade com as dos seus professores acerca da disciplina escolar.

Em virtude da carência de instrumentos de recolha de da

---

(1) Representação tomada como "uma forma de conhecimento particular, irredutível a qualquer outra (através da qual aquele que conhece se coloca naquilo que conhece), que tem como principal função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos" (BIDARRA, 1985, pp.21/22) e que "em sentido mais lato designa uma forma de pensamento social" (JODELET, 1983, cit. por NETO, 1986, p.45).

dos, adaptados às populações discente e docente portuguesas, que facultassem o acesso a um lote relativamente alargado de informação, surgiu como objectivo deste trabalho, em termos metodológicos:

- construir um questionário que possibilitasse a comparação de opiniões de alunos e professores acerca da disciplina escolar.

O percurso metodológico que empreendemos fundamentou-se na opção de tomar como ponto de partida uma recolha de informação marcadamente de ordem qualitativa, que nos permitisse, o mais possível, compreender as diferentes situações pedagógicas em relação com o contexto em que se desencadeiam.

Deste modo, começámos pela realização de entrevistas aos alunos. O tratamento e análise dos dados fornecidos por estes, conjuntamente com o quadro teórico apresentado na primeira parte deste trabalho, permitiu-nos a formulação de hipóteses, assim como a construção de um instrumento de recolha de informação mais ampla, que veio a possibilitar a testagem de tais hipóteses - o questionário.

## 1.2. O campo de estudo

Centrámos o nosso estudo numa escola secundária, onde havíamos desempenhado funções docentes há alguns anos e que, por essa razão, nos facilitava a realização dos contactos necessários à nossa pesquisa. Por outro lado, a selecção teve em conta o facto de se tratar de uma escola "normal" em termos de relações interpessoais e mais concretamente do fenómeno da disciplina. Não queremos realçar, no nosso trabalho, aspectos que se desviem do

que é trivial na maioria das escolas secundárias portuguesas, mas tão só, como temos vindo a enunciar, colocar o problema da "percepção" que alunos e professores (cujas características não se desviam substancialmente da média) têm da disciplina escolar.

A escola escolhida situa-se na sede de um concelho limítrofe de Lisboa, globalmente caracterizado pela sua grande heterogeneidade em termos demográficos e sociais. Serve predominantemente uma população estudantil residente quer na vila onde está implantada, quer nas regiões rurais que a envolvem. Tem um significado relativamente pequeno o número de alunos oriundos de algumas das zonas de grande concentração urbana (as vulgarmente chamadas zonas "dormitório") que pertencem ao concelho.

A escola situa-se na periferia da localidade, próxima de uma zona residencial constituída por prédios pouco altos, sendo rodeada por terrenos rústicos e por duas ruas de trânsito moderado.

O projecto tipo desta escola, actualmente muito utilizado na construção de escolas secundárias, em Portugal, é conhecido por **bloco quadrado, escada central (21 m x 21 m)** (2). A área coberta é de cerca de 5868 m<sup>2</sup> e a área descoberta cerca de 35000 m<sup>2</sup>. Esta encontra-se arborizada com plátanos de pequena dimensão, com alguns bancos (tipo banco de jardim) dispersos e um campo de jogos bem situado. Os alunos frequentam as aulas de Educação Física num pavilhão gimnodesportivo anexo, propriedade da Câmara Municipal.

A área coberta distribui-se por sete blocos (edifícios), sendo dois de serviços e cinco destinados às actividades lectivas. Destes últimos, quatro são constituídos por dois pisos e o restante apenas por um.

---

(2) Classificação de acordo com GEP (1987), Levantamento dos Recursos Físicos. Base de Dados, Lisboa, GEP, p.34.



As diversas salas de aula são relativamente amplas, arejadas, bem iluminadas, com mesas e cadeiras adequadas, quadros de ardósia de boas dimensões e "placards" laterais.

A distância entre os blocos é considerável, sem quaisquer corredores cobertos, o que no tempo frio e chuvoso proporciona grandes aglomerações de alunos durante os intervalos das aulas e dificulta a ligação das actividades dos vários blocos.

A biblioteca, bastante espaçosa, encontra-se pouco equipada e pouco frequentada tanto por alunos, como por professores. A sala de alunos, anexo ao bar e ao refeitório possui dimensões relativamente escassas para o número de alunos que frequenta a escola.

A falta de instalações, para o elevado número de alunos existente na escola, obriga ao seu funcionamento em grande sobrecarga de horário, havendo alunos com horário sobretudo de manhã e outros sobretudo de tarde. Existem determinados períodos do dia em que a sobrecarga é máxima, não havendo qualquer sala disponível e funcionando, mesmo, algumas aulas na sala de reuniões do Conselho Pedagógico e na biblioteca. À noite a escola também se encontra em funcionamento, para alunos adultos ou para outros alunos que já ultrapassaram o limite de idade para a frequência dos cursos diurnos.

O corpo docente é constituído por um elevado número de professores provisórios sem profissionalização (cerca de 60%).

Quanto ao pessoal auxiliar a sua situação de instabilidade é, igualmente, um grave problema, dado que um número significativo de funcionários se encontra em regime de contratação a prazo. A maior parte possui como habilitações académicas o ciclo preparatório e não tem qualquer preparação específica para o desempenho das suas funções.

Frequentam esta escola, em regime diurno, cerca de 1650 alunos, distribuídos pelos diferentes anos de escolaridade do 7º ao 12º e em regime nocturno cerca de 320 alunos.

Como acabamos de ver, trata-se de uma escola cujos problemas mais sentidos, que se traduzem na superlotação estudantil, na situação de precariedade profissional e ausência de formação adequada de grande parte dos seus professores e funcionários auxiliares, poderemos considerar se inscrevem no panorama geral das escolas secundárias portuguesas.

Optámos por um trabalho de pesquisa com alunos do 7º e 9º anos e seus professores (do curso diurno), pelo facto destes níveis de escolaridade representarem, respectivamente, o início e o final de um ciclo de estudos. O 7º ano constitui uma importante fase da escolaridade, pelo seu carácter de transição, que se caracteriza pela mudança dos alunos da escola preparatória para a escola secundária. Por sua vez, o 9º ano constitui a fase final do curso unificado e, por isso, seguir-se-lhe-á também uma fase de transição, para alguns, com a entrada noutra ciclo de estudos e, para outros, no mundo do trabalho. Durante o período que separa estes dois anos de escolaridade operam-se, nos alunos, importantes transformações intelectuais e sócio-afectivas inerentes ao próprio desenvolvimento individual, mas também consequência das vivências que a própria escola faculta.

## **2. AS ENTREVISTAS.**

Pelas razões anteriormente enunciadas começámos pela realização de entrevistas aos alunos, visando uma melhor percepção do modo como estes vêem a realidade escolar, essencialmente na sua dimensão relacional.

A partir dos dados fornecidos pelos próprios sujeitos é possível perceber as "representações" que esses sujeitos têm de uma determinada realidade, enquanto "constructos" ou "sistemas de ideias organizadas", que dão sentido e tornam inteligível essa mesma realidade. (ESTRELA, M. T., 1986, p.149).

Tratou-se, portanto de uma fase exploratória que veio a permitir, uma formulação de hipóteses mais consentâneas com o real e, posteriormente, a construção de instrumentos adequados a um estudo necessariamente mais aprofundado.

### **2.1. Preparação das entrevistas**

Atendendo aos objectivos gerais e ao carácter exploratório desta fase, assim como ao facto de se tratar de entrevistas a alunos bastante jovens, optámos por entrevistas com carácter semi-directivo, realizadas a grupos de cinco alunos.

Baseámo-nos nos princípios enunciados por ALBANO ESTRELA (1986, pp.354/360) a respeito desta técnica de recolha de dados, designadamente quanto à sua organização prévia e aos cuidados a ter na sua condução.

Revista a literatura sobre o tema encontramos motivação especial na obra de **M. TERESA ESTRELA** (1986), em particular no que se refere ao estudo das representações dos alunos, assim como no trabalho de **O'HAGAN** (1977).

Considerando os objectivos gerais das entrevistas, assim como a população a ser entrevistada, procedeu-se à construção de um **GUIÃO DAS ENTREVISTAS** (ANEXO 1), composto pelos seguintes blocos:

- BLOCO A - Legitimação da entrevista.
- BLOCO B - Reconhecimento da turma e da escola.
- BLOCO C - Conceitos de disciplina/indisciplina.
- BLOCO D - Modelo de bom professor.

Tendo como referência o objectivo geral desta fase, cada bloco procurava a prossecução dos objectivos específicos que passamos a discriminar:

- Bloco A - visava legitimar a entrevista e motivar os entrevistados, informando-os da natureza e objectivos do trabalho em curso e apelando para a sua colaboração, garantindo-lhes a confidencialidade das informações prestadas.

- Bloco B - tinha em vista recolher um reportório de comportamentos dos alunos, considerados quer individual, quer colectivamente, assim como identificar a diversidade de interacções dos alunos com diferentes tipos de professores e de disciplinas e ainda, caracterizar a imagem que os alunos têm da escola.

- Bloco C - pretendia especificar as noções de boa e má conduta escolar, fazer destacar as condições em que se gera

Indisciplina e evidenciar as causas atribuídas à mesma.

• Bloco D - tinha por finalidade fazer realçar os modelos de autoridade, assim como os processos de disciplinação que contribuem para a caracterização de um bom e de um mau professor.

Para cada bloco foi enunciado um conjunto de tópicos orientadores, formulados sob a forma de pergunta, mas que funcionaram apenas como recurso na condução das entrevistas.

## 2.2. Selecção dos entrevistados

Tendo decidido entrevistar 10 alunos do sétimo ano e 10 alunos do nono ano, sendo, em cada ano, cinco pertencentes a uma turma considerada disciplinada (3) e cinco pertencentes a uma turma considerada indisciplinada (3), começámos por solicitar a colaboração do Conselho Directivo (4) no sentido de seleccionarmos as quatro turmas, que desde logo nos prestou toda a informação de que dispunha relativamente às características das turmas destes anos de escolaridade. Foi-nos ainda facilitado o acesso às actas de todos os Conselhos de Turma, os quais tinham reunido havia decorrido pouco tempo com a finalidade de avaliar o aproveitamento e o comportamento escolar dos alunos de cada turma.

Com base neste manancial de informação fizemos a selecção das quatro turmas. Seguidamente realizámos contactos indivi-

---

(3) As siglas TCD e TCI passaram a designar turma considerada disciplinada e turma considerada indisciplinada, respectivamente.

(4) Ao qual expressamos um agradecimento muito especial pela disponibilidade e boa colaboração que sempre nos prestou.

duais com os respectivos directores de turma, que revelaram uma grande receptividade e espírito de colaboração; que aqui realçamos. Solicitámos a sua colaboração no sentido de cada um seleccionar, na sua turma, cinco alunos que tivessem uma certa facilidade em expressar as suas opiniões. Sugerimos ainda que, em cada TCD de entre os cinco alunos escolhidos um deles fosse de relacionamento mais difícil (se possível) e em cada TCI, um dos cinco alunos seleccionados fosse de mais fácil relacionamento que os restantes. Estas sugestões tinham por finalidade conseguir um debate de ideias mais vivo durante as entrevistas, que como dissemos se realizaram em grupo.

Pedimos finalmente a colaboração dos quatro directores de turma no sentido de motivarem os alunos escolhidos para a participação no nosso trabalho, assim como procederem com os respectivos alunos à marcação do dia, hora e local mais convenientes para a realização das entrevistas, tendo o cuidado de não haver qualquer interferência com o horário lectivo.

### **2.3. Realização das entrevistas**

As entrevistas decorreram nos últimos dias do mês de Maio e primeiros do mês de Junho de 1989, de acordo com o calendário previamente programado. O local de realização foi sempre uma pequena sala de aula (com cerca de dez lugares sentados) da própria escola, disponível de actividades lectivas nessas horas e que constitui um ambiente sossegado e acolhedor.

A duração das entrevistas oscilou bastante, sendo a da TCD do 9º ano a mais morosa, a qual teve a duração de cerca de três horas e meia. A mais curta foi a da TCD do 7º ano, que decorreu ao longo de cerca de duas horas.

As entrevistas foram gravadas com o acordo expresso dos entrevistados. Todos os alunos mostraram enorme receptividade e entusiasmo com a sua participação. Podemos dizer que esse entusiasmo foi crescendo no decurso da longa entrevista da TCD do 9º ano e de forma idêntica com TCI também do 9º ano. A entrevista mais difícil de conduzir foi a da TCI do 7º ano, dada a evidente confrontação de opiniões entre alguns alunos e o constante bulício de alguns deles.

Pensamos que, de um modo geral, se criou um clima de empatia entre o grupo de alunos e nós próprios, que proporcionou a prestação de informações de uma forma espontânea e o aparecimento de uma dinâmica de comunicação entre os diferentes elementos de cada grupo entrevistado.

Parece-nos ser importante referir que tivemos o cuidado de tomar contacto prévio com os alunos entrevistados através do conhecimento do nome, fisionomia e tom de voz de cada um deles, a partir de breves contactos anteriores à realização das entrevistas, durante o recreio. Este aspecto, assim como o cuidado que tivemos, durante a condução da entrevista, de nos dirigirmos a cada aluno pelo seu nome, permitiu-nos uma posterior individualização do discurso dos alunos de cada grupo.

Para isso contribuiu, igualmente, a nossa preocupação de fazermos a passagem dos respectivos registos magnéticos a escrito (tão fiel quanto possível), num curto espaço de tempo após a realização das entrevistas. Obtivemos deste modo quatro protocolos, com o discurso individualizado dos 20 alunos. (ANEXO 2).

## 2.4. Caracterização da amostra

No QUADRO Nº 1 apresentamos a constituição da amostra de alunos entrevistados.

QUADRO Nº 1

		SEXO		IDADE							COMPORTAMENTO	
		o	o	12	13	14	15	>15	n <sub>o</sub>	$\bar{x}$	ACD <sup>(5)</sup>	ACI <sup>(5)</sup>
7º ANO	TCD	1	4	3	-	2	-	-	12	12.8	4	1
	TCI	4	1	2	3	-	-	-	13	12.6	1	4
	TOTAL	5	5	5	3	2	-	-	12	12.7	5	5
9º ANO	TCD	1	4	-	1	3	-	1	14	14.8	5	-
	TCI	3	2	-	-	-	1	4	16	16.2	1	4
	TOTAL	4	6	-	1	3	1	5	16	15.5	6	4

A nota mais saliente será a relativa proximidade de idades dos alunos das duas turmas do 7º ano, comparativamente à diferença que se observa nos alunos das duas turmas de 9º ano, cuja média e moda etárias dos alunos da TCI estão bastante acima dos da TCD.

Acrescentamos ainda que o ACI da TCD do 7º ano é um rapaz, enquanto que o ACD da TCI também do 7º ano é uma rapariga, isto é, todos os alunos de 7º ano designados como ACI são do sexo masculino e todos os designados como ACD são do sexo feminino.

(5) As siglas ACD e ACI passarão a designar aluno considerado disciplinado e aluno considerado indisciplinado, respectivamente.



Quanto à TCD do 9º ano, não foi indicado nenhum ACI, por ser considerado que não existia. Trata-se de uma turma com características peculiares, ou seja, a maioria dos seus alunos já possui uma escolha vocacional deliberada. Escolheram a disciplina opcional de Quimiotecnia, grande parte porque pensa prosseguir estudos na área científica ou tecnológica. Dos alunos seleccionados, as quatro raparigas são consideradas boas alunas. Quanto ao aluno do sexo masculino, com idade já bastante avançada relativamente ao ano de escolaridade que frequenta (19 anos) é um caso excepcional na turma também no que se refere ao aproveitamento, visto que teve um percurso escolar com bastante insucesso. Apresenta-se, contudo, bem integrado na turma do ponto de vista relacional.

Na amostra, o único ACI do sexo feminino é do 9º ano. Qualquer um dos quatro ACI do 9º ano apresenta pelo menos uma reprovação no seu percurso escolar, enquanto que, na sub-amostra do 7º ano dos cinco ACI, dois já reprovaram uma vez.

Estes dados relativos ao sexo e ao percurso escolar dos ACI escolhidos para esta amostra estão em consonância com os resultados obtidos por AMADO, J. (1989).

## **2.5. Organização e tratamentos dos dados**

Identificado o discurso de cada aluno procedemos à sua codificação da seguinte forma:

QUADRO Nº 2<sup>(6)</sup>

7º ANO	TCD	A <sub>i</sub> , B <sub>i</sub> , C <sub>i</sub> , D <sub>d</sub> , E <sub>i</sub>
	TCI	F <sub>d</sub> , G <sub>d</sub> , H <sub>i</sub> , I <sub>d</sub> , J <sub>d</sub>
9º ANO	TCD	L <sub>i</sub> , M <sub>i</sub> , N <sub>i</sub> , O <sub>d</sub> , P <sub>i</sub>
	TCI	Q <sub>d</sub> , R <sub>d</sub> , S <sub>d</sub> , T <sub>d</sub> , U <sub>d</sub>

A análise de conteúdo efectuada é de tipo contextual e semântico, isto é, a forma que a análise toma é por referência ao contexto e ao sentido do discurso.

Optámos pela análise de conteúdo de carácter temático, numa tentativa de descobrir os diversos "núcleos de sentido" que compõem o discurso. Cada tema é, deste modo, considerado "enquanto unidade de registo, correspondente a uma regra de recorte (do sentido e não da forma)" (BARDIN, 1988, p.105), e define-se por um conjunto variado de especificações que resultaram da decomposição do texto.

Após uma primeira "leitura flutuante" de cada entrevista organizámos a sua análise segundo as fases preconizadas por D'UNRUG (1974):

- "análise transversal do conteúdo", reorganizando-o por temas principais e suas especificações;
- estabelecimento de categorias, categorização dos dados obtidos e seu tratamento indicador a indicador;
- validação das categorias;

(6) Os índices i e d designam ACI e ACD, respectivamente.

- estudo comparativo das categorias.

A partir da primeira fase de análise (ANEXO III) destacou-se o seguinte conjunto de temas:

- Regras na sala de aula.
- Comportamentos desviantes.
- Causas da indisciplina.
- Processos de disciplinação.
- Bom professor.
- Mau professor.
- Actividades na sala de aula e concentração.
  - as que proporcionam maior concentração;
  - as que proporcionam menor concentração.
- Direitos e deveres dos alunos e dos professores.
- Imagem da escola.

Numa segunda fase (ANEXO IV) a partir da leitura comparativa do discurso dos entrevistados organizou-se um sistema de categorias, que nos permitiu maior facilidade no estabelecimento de inferências e posterior formulação de hipóteses.

Feita uma primeira definição de categorias foi esta categorização sujeita a análise, após a qual foram introduzidas as alterações consideradas necessárias.

Na fase final procedemos ao estudo comparativo das categorias, considerando os indicadores relativos a cada uma

delas, por ano de escolaridade e tipo de comportamento dos respondentes, de cuja análise e interpretação daremos conta no ponto seguinte.

A partir desta fase do trabalho e por nos parecer mais relevante em virtude dos dados de que dispúnhamos, centrámos o nosso estudo na comparação entre alunos de níveis de escolaridade diferente e tipos de comportamento considerados diferentes, des- prezando a variável turma.

## **2.6. Análise dos resultados**

A organização deste ponto faz-se por referência aos temas já enunciados anteriormente.

### **2.6.1. Regras na sala de aula**

Os 20 alunos entrevistados definiram 35 regras diferen- tes, as quais foram agrupadas no sistema de categorias: **relação professor/aluno, relação aluno/aluno, comunicação oral clandesti- na (7) e distrações, movimentação, material escolar, trabalho e convenções sociais** (baseado naquele que M. Teresa Estrela apre- senta na obra *"Une étude sur l'indiscipline en classe"*, pág.274, com algumas adaptações).

---

(7) Passaremos a designar pela sigla C.O.C.

As regras definidas são as seguintes:

-RELAÇÃO	ALUNO /PROFESSOR	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não abusar da paciência do professor.</li> <li>- Não interromper o discurso do professor.</li> <li>- Não gozar com o professor.</li> <li>- Respeitar o professor.</li> <li>- Ser bem educado com o professor.</li> <li>- Obedecer ao professor.</li> </ul>
	PROFESSOR /ALUNO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criar um bom clima relacional.</li> <li>- Respeitar os alunos.</li> <li>- Ser bem educado com os alunos.</li> </ul>
RELAÇÃO ALUNO/ALUNO		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não interromper o discurso de um colega.</li> <li>- Não roubar objectos aos colegas.</li> <li>- Não gozar com os colegas.</li> <li>- Respeitar os colegas.</li> <li>- Permitir que os colegas aprendam.</li> <li>- Criar um bom clima relacional.</li> </ul>
COMUNICAÇÃO ORAL CLANDESTINA E DISTRACÇÕES	C.D.C..	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não falar com os colegas.</li> <li>- Não fazer barulho.</li> <li>- Fazer pouco barulho.</li> <li>- Poder falar com um colega, quando neces- sário.</li> <li>- Não atirar papéis pelo ar.</li> </ul>
MOVIMENTAÇÃO		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não balançar as cadeiras, quando senta- do.</li> <li>- Não circular [passar] pela sala de aula, sem razão.</li> <li>- Poder movimentar-se.</li> </ul>
MATERIAL ESCOLAR		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não estragar o material escolar.</li> <li>- Prevenir acidentes [no laboratório].</li> <li>- Poupar reagentes [no laboratório].</li> </ul>
TRABALHO		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estar com atenção nas aulas.</li> <li>- Tentar interessar-se.</li> <li>- Contribuir [o aluno] para um melhor rendimento na aula.</li> </ul>
CONVENÇÕES SOCIAIS		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não atirar papéis para o chão.</li> <li>- Não entrar na sala de aula, sem pedir licença.</li> <li>- Não levantar da cadeira, sem pedir li- cença.</li> <li>- Não tirar "macacos" do nariz.</li> <li>- Definir limites de tolerância.</li> </ul>

No QUADRO Nº 3 apresentam-se os resultados relativos aos alunos do 7º ano.

QUADRO Nº 3

REGRAS RELATIVAS A:	ACI*		ACD*		TOTAL	
	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%
Relação professor/aluno	2	20.0	2	20.0	4	20.0
Relação aluno/aluno	2	20.0	1	10.0	3	15.0
C.O.C. e Distacções	3	30.0	2	20.0	5	25.0
Movimentação	1	10.0	1	10.0	2	10.0
Material escolar	-	-	-	-	-	-
Trabalho	-	-	3	30.0	3	15.0
Convenções sociais	2	20.0	1	10.0	3	15.0
TOTAL	10	100.0	10	100.0	20	100.0

\* Respostas múltiplas

N=10

As regras definidas pelos alunos considerados disciplinados são maioritariamente relativas ao TRABALHO, enquanto que os alunos considerados indisciplinados revelam maior preocupação na construção de regras referentes à C.O.C. E DISTRACÇÕES.

Considerando o conjunto dos alunos de 7º ano é, igualmente o conjunto de regras que foram agrupadas como dizendo respeito à C.O.C. E DISTRACÇÕES que constitui a maioria das regras emitidas. Nenhuma regra foi definida relativamente a MATERIAL ESCOLAR.

Verifica-se que em todos os agrupamentos de regras estas são maioritariamente definidas pela negativa ("não falar com os colegas"; "não atirar papéis pelo ar"...), apenas as regras referentes ao TRABALHO são todas formuladas pela afirmativa ("estar com atenção nas aulas"; "contribuir para um melhor

rendimento da aula"...).

O QUADRO Nº 4 apresenta os resultados respeitantes aos alunos do 9º ano.

QUADRO Nº 4

REGRAS RELATIVAS A:	ACI*		ACD*		TOTAL	
	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%
Relação professor/aluno	6	50.0	4	23.5	10	34.5
Relação aluno/aluno	2	16.7	1	5.9	3	10.3
C.O.C. e Distracções	2	16.7	3	17.6	5	17.2
Movimentação	-	-	1	5.9	1	3.5
Material escolar	1	8.3	6	35.3	7	24.1
Trabalho	1	8.3	-	-	1	3.5
Convenções sociais	-	-	2	11.8	2	6.9
TOTAL	12	100.0	17	100.0	29	100.0

\* Respostas múltiplas

N=10.

Da sua leitura verifica-se que são as regras que se prendem com a RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO e MATERIAL ESCOLAR que mais são consideradas pelos alunos deste ano de escolaridade. Ao contrário dos alunos do 7º ano, as regras respeitantes ao TRABALHO merecem pouca atenção.

Nota-se uma grande diferença de opiniões entre os ACD e os ACI. Para estes últimos assinala-se a grande ênfase na emissão de regras referentes à RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO (50%), enquanto as regras emitidas pelos ACD apresentam maior dispersão pelas diferentes categorias, embora com maior percentagem na RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO e MATERIAL ESCOLAR.

Explicita ou implicitamente quase todos os alunos

expressam a sua concordância com a necessidade de existirem regras na escola, tal como CULLINGFORD (1988) verificou na sua pesquisa.

Existem, contudo, divergências quanto à forma como elas devem ser construídas.

Os ACI (apenas três se manifestam) parecem valorizar a organização de regras pelas entidades que representam o poder instituído (o Ministério da Educação, o Conselho Directivo, o Professor). Um destes alunos, do 7º ano afirma a dado momento:

"as regras da escola deviam ser escritas ... nacionalmente ... em todo o país ... **tamos** numa escola ... há um certo tipo de regras ... mudamos de escola ... parece que não **tamos** à vontade (...) as próprias regras [diferentes] ajudam muito a pessoa a saber que **tá** fora do seu ambiente".

Dois ACI do 9º ano exprimem-se assim acerca das regras escolares:

"o Conselho Directivo devia ditar as regras (...) / cada professor ... na sua disciplina deve ditar as regras";

"[a s'tora dita as regras] ... se nós fazemos alguma coisa de mal diz logo: **ah, vocês estão avisados desde o princípio do ano** ... é sempre uma vantagem que um professor tem".

Por sua vez os ACD, tanto do 7º como do 9º ano, valorizam a participação de alunos e professores na organização de qualquer sistema de regras, assim como a sua adequação aos diferentes contextos. Dois destes alunos, do 7º ano, manifestam-se do seguinte modo:



### Comportamentos desviantes:

RELAÇÃO  
CONTÍNUO/  
ALUNO (8)

- Ser mal educado com os contínuos.

Apresenta-se no QUADRO Nº 5 a distribuição dos comportamentos desviantes mencionados pelos alunos do 7º ano.

QUADRO Nº 5

COMPORTAMENTOS RELATIVOS A:	ACI*		ACD*		TOTAL	
	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%
Relação professor/aluno	8	20.5	4	21.0	12	20.7
Relação aluno/aluno	4	10.3	5	26.4	9	15.5
C.O.C. e Distracções	19	48.7	3	15.8	22	37.9
Movimentação	-	-	-	-	-	-
Material escolar	4	10.3	-	-	4	6.9
Trabalho	3	7.7	3	15.8	6	10.4
Convenções sociais	1	2.5	4	21.0	5	8.6
Relação contínuo/aluno	-	-	-	-	-	-
TOTAL	39	100.0	19	100.0	58	100.0

\* Respostas múltiplas

N=10

Considerando o conjunto dos alunos, nota-se que há uma forte alusão aos comportamentos relativos a C.O.C. E DISTRACÇÕES (37.9%), logo seguida daqueles que se referem a RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO (20.7%).

(8) Esta categoria não surge aquando da definição das regras.

Este aspecto é ainda mais evidente na informação apresentada pelos ACI, designadamente no que diz respeito à C.O.C. DE DISTRAÇÕES (48,7%). Para estes alunos, a referência a comportamentos desviantes a respeito da RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO tem também um certo significado numérico (20,5%), embora o seu interesse esteja fundamentalmente na percepção qualitativa dessas referências. Neste contexto, será interessante destacar a visão que manifestam dois ACI, um dos quais salienta a propósito:

"...[o que é preciso é...] os s'tores não serem malucos ... não andarem a gozar agente no meio das aulas ... se não a gente depois temos que gozar com os s'tores...";

enquanto que outro destaca este episódio:

"... o s'tor de Visual 'tá a fazer carinhas lá nas nossas fotografias e eu pego num papel ... faço a cara do s'tor ... todo maleco ... e então olhe, 'tá aqui a sua fotografia s'tor e ele não gostou ... ele também não gostou, eu tive de gostar...";

e ainda este:

"... o s'tor de Visual um dia ... empurrou-me ... eu viro-me p'a trás: o que é que o s'tor quer, quer levar um soco, é?! ... e então o s'tor diz assim: vai p'ó lugar com cautela, que p'á outra vez podes quinar...".

Um discurso que, para além de colocar o professor como principal protagonista de situações de indisciplina, que levam ao confronto, o apontam como desencadeador dessas mesmas situações.

Estão ainda patentes nestes relatos, quer o aspecto da função de retribuição do comportamento indisciplinado, estudado por MARSH (1978), quer a ineficácia do estilo de professor designado por O'HAGAN e EDMUNDS (1982) como "professor iniciador

da agressão", cujas estratégias de disciplina são consideradas pelos alunos como altamente injustificadas e indutoras de mau comportamento de grupo e individual; assim como de absentismo.

Os ACD dispersam as suas opiniões de uma forma relativamente equilibrada por um conjunto de categorias, dando, contudo, particular importância à RELAÇÃO ALUNO/ALUNO (26,4%), à RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO (21,0%) e às CONVENÇÕES SOCIAIS (21,0%)...

Na primeira destas categorias merece relevo o facto de um destes alunos mencionar como comportamento desviante a **obstrução da aprendizagem aos colegas** e outro, **faltar ao respeito aos colegas**.

Quanto aos alunos do 9º ano sintetizam-se no QUADRO Nº 6 os resultados referentes a este tema:

QUADRO Nº 6

COMPORTAMENTOS RELATIVOS A:	ACI*		ACD*		TOTAL	
	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%
Relação professor/aluno	7	41.2	1	3.6	8	17.8
Relação aluno/aluno	3	17.6	10	35.7	13	28.9
C.O.C. e distrações	6	35.3	4	14.3	10	22.2
Movimentação	-	-	-	-	-	-
Material escolar	-	-	4	14.3	4	8.9
Trabalho	-	-	3	10.7	3	6.7
Convenções sociais	1	5.9	5	17.8	6	13.3
Relação contínuo aluno	-	-	1	3.6	1	2.2
TOTAL	17	100.0	28	100.0	45	100.0

\* Respostas múltiplas

\*N=10

Se atendermos ao conjunto dos alunos do 9º ano verificamos que os comportamentos mais mencionados pertencem às categorias **RELAÇÃO ALUNO/ALUNO** (28,9%), e **C.O.C. e DISTRACÇÕES** (22,2%), seguidas de perto pela **RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO** (17,8%).

Quanto à primeira destas categorias este resultado deve-se fundamentalmente à ênfase dada a estes comportamentos desviantes pelos **ACD** (35,7% vs. 17,6% para os **ACI**), aliás de forma bastante idêntica à que acabámos de constatar com os alunos do 7º ano (26,4% vs. 10,3%).

Para a categoria **C.O.C. e DISTRACÇÕES** têm maior contribuição os **ACI**, embora a diferença não seja tão evidente como nos alunos do 7º ano. Observa-se, ainda, uma interessante diferença entre as percepções dos alunos do 7º e 9º anos. Nos indicadores que definem esta categoria têm grande significado para os alunos do 7º ano, "conversar nas aulas" e "rir nas aulas", enquanto que os alunos do 9º ano quase não os mencionam. Os **ACD** fazem mesmo questão em não os identificar com situações de indisciplina, mas pelo contrário, integrá-los como comportamentos que fazem parte do seu dia a dia escolar. Uma aluna diz a determinada altura:

"... quando os professores nos dão oportunidade de brincar, nós brincamos mas não a gozar...",

e concretiza as circunstâncias em que tal acontece:

"... por vezes calha nas últimas aulas do dia, em que estamos mais cansados ... começa-se a formar um ambiente em que os alunos conversam ... dizem-se coisas, não é nada intencional, nada para perturbar a aula ... é coisa do momento..."

Um **ACI** pertencente a uma **TCI** coloca a questão de uma forma bem distinta:

"por mais que [os professores] mandem calar ... as pessoas têm tendência para falar cada vez mais ... daí a dificuldade em os professores darem a matéria..."

Nestes pequenos excertos está patente a dificuldade de identificação de comportamentos desviantes e não desviantes reafirmando-se que "o desvio não é um comportamento, mas comportamento em contexto" (FRUDE e GAULT, 1984, cit. por LAURENCE, J. et al., 1985), ou seja, considerar ou não um determinado acto como desviante dependerá dos seus protagonistas, assim como das circunstâncias em que ocorre.

No que diz respeito à RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO, tal como no 7º ano, o contributo para a definição desta categoria é maior por parte dos ACI, mas no 9º ano a diferença é substancialmente maior. Nos ACI deste ano de escolaridade, 41,2% dos indicadores que contribuem para a definição do tema **comportamentos desviantes** faz parte desta categoria.

Os alunos do 9º ano, tal como os do 7º, não fazem referência a desvios que possamos incluir na categoria MOVIMENTAÇÃO. Quando aludem a comportamentos que implicam movimentação em sala de aula, a atribuição do desvio não é ao movimento em si, mas a aspectos de natureza convencional, como por exemplo, "circular pela sala, **sem autorização**" ou "entrar na sala de aula a **correr**". Pensamos poder inferir do discurso destes alunos que as deslocações fazem parte do dia a dia da sala de aula.

Os comportamentos relativos a CONVENÇÕES SOCIAIS são bastante mais referidos pelos ACD do que pelos ACI, embora a diferença não seja tão notória como no 7º ano. Observa-se, também, relativamente ao 7º ano, um aumento de informação a respeito desta categoria.

Inversamente, verificamos uma diminuição da categoria TRABALHO, a qual passa a interessar apenas aos ACD.

Acrescentaremos, ainda, a esta análise que se verifica nos alunos do 9º ano uma preocupação relativamente importante na definição das situações de indisciplina, a qual se traduz, no caso dos ACI num apelo para a importância do contexto:

"... quando há óptimas condições para que o aluno perceba a matéria e seja bem comportado e que se sinta bem lá dentro ... ele seja insubordinado ... é grave",

ou para a frequência com que os actos indisciplinares ocorrem:

"[aluno indisciplinado] é aquele que por sistema destrói ... por sistema é mal educado com os colegas, com os professores e com os empregados",

ou ainda para a forma como os praticam:

"... [alunos indisciplinares são] aqueles que incentivam os colegas a fazer maldades..."

Por parte dos ACI, neste caso quer do 7º, quer do 9º ano, constata-se a preocupação de distinguir possíveis graus de comportamento indisciplinado.

É o caso de um ACI do 7º ano que afirma:

"[aluno indisciplinado é...] um aluno que faz distúrbios no meio das aulas... mas ... não vai ao ponto de andar pra'í a partir ... portas e carecas... (...) um vândalo é aquele que parte vidros".

Dois ACI do 9º ano especificam:

"nós portamo-nos mal e não somos indisciplinares",

"tu podes portar-te mal numa aula e não seres ... mal

educado, nem desrespeitares o professor";...

enquanto que um colega da mesma turma, também ele ACI, explica:

"... isso ... realça bastante na nossa turma ... é o grupo ... dos mais excêntricos ... e dos mais caladinhos, mais bem comportados".

Esta ideia é traduzida do seguinte modo por outro colega da mesma turma:

"... há o grupo dos **bétinhos**, há outros que são mais irrequietenos...".

Estas expressões são mais adiante assim definidas pelos mesmos alunos:

"[comportamento excêntrico] ... certas coisas que nós fazemos que ... é inesperado ... são coisas que não se fazem nas aulas e muito menos se espera que se façam ... alinhamos em tudo ... às vezes dentro da aula ... (...) o comportamento dos excêntricos é capaz d'ir desde 'tar a contar anedotas dentro da sala de aula, até ouvir música ou ler o Tio Patinhas ou jogar à sardinha";

"nós ... os excêntricos ... é o grupo que já tem a escola toda ... os outros [os **bétinhos**] é aqueles que ainda têm muito p'aprender";

"[nós ... os excêntricos] tentamos ver qual é o máximo do professor ... o que é que ele aguenta".

### 2.6.3. Causas da indisciplina

A multiplicidade de explicações para o fenómeno da indisciplina, apontada pelos alunos entrevistados, foi tratada organizando-as em causas atribuídas a: professor, família, colegas, organização escolar e características pessoais.

#### CAUSAS RELATIVAS A:

PROFESSOR	<ul style="list-style-type: none"><li>- falta de motivação</li><li>- falta de firmeza</li><li>- mau ensino</li><li>- provoca revolta</li><li>- falta de disciplinação atempada</li><li>- conflito de gerações.</li><li>- grau de exigência desadequado</li><li>- professor, sem especificação das razões</li></ul>
FAMÍLIA	<ul style="list-style-type: none"><li>- problemas de infância</li><li>- estrutura familiar</li><li>- falta de atenção [afecto]</li><li>- falta de estímulo</li><li>- superprotecção dos pais</li><li>- tipo de convívio</li><li>- família, sem especificação das razões</li></ul>
COLEGAS	<ul style="list-style-type: none"><li>- falta de atenção [desvalorização]</li></ul>
ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	<ul style="list-style-type: none"><li>- má constituição de turmas</li><li>- difícil transição de níveis de escolaridade</li></ul>
CARACTERÍSTICAS PESSOAIS	<ul style="list-style-type: none"><li>- timidez</li><li>- falta de autocontrolo</li><li>- falta de motivação</li><li>- falta de autonomia</li><li>- necessidade de afirmação</li><li>- tipo de personalidade</li><li>- patologia</li><li>- dificuldade de inserção no grupo</li><li>- insucesso escolar (*)</li><li>- aluno, sem especificação das razões</li></ul>



No QUADRO Nº 7 apresentam-se os dados referentes ao conjunto dos alunos do 7º e 9º anos.

QUADRO Nº 7

	7º ANO						9º ANO					
	ACI		ACD		TOTAL		ACI		ACD		TOTAL	
	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%
PROFESSOR	5	55,6	4	25,0	9	36,0	4	33,3	5	26,3	9	29,0
ORGANIZAÇÃO PESSOAL	-	-	3	18,8	3	12,0	1	8,4	-	-	1	3,2
COLEGAS	-	-	-	-	-	-	-	-	1	5,3	1	3,2
FAMÍLIA	2	22,2	3	18,8	5	20,0	4	33,3	3	15,8	7	22,7
CARACTERÍSTICAS PESSOAIS	2	22,2	6	37,4	8	32,0	3	25,0	10	52,6	13	41,9
TOTAL	9	100,0	16	100,0	25*	100,0	12	100,0	19	100,0	31*	100,0

\* Respostas múltiplas

N=20

Numa análise geral dos dados apresentados no QUADRO verifica-se que:

- Os alunos do 7º ano de escolaridade imputam à ESCOLA maior responsabilidade nos fenómenos de indisciplina do que os alunos do 9º ano (note-se que as variáveis PROFESSOR, ORGANIZAÇÃO ESCOLAR e COLEGAS somam 48% para os primeiros alunos e 35,4% para os segundos);
- tanto os alunos do 7º como do 9º ano atribuem maior peso às razões ligadas à FAMÍLIA e ao próprio aluno

(9) A aluna que menciona o insucesso escolar fá-lo da seguinte forma: "(a indisciplina é dos) problemas que nós arranhamos com a escola, porque andamos chateados, vamos chumbar ... andamos naquela depressão e temos a mania de descarregar nas aulas".

(CARACTERÍSTICAS PESSOAIS) do que à escola (PROFESSOR, ORGANIZAÇÃO ESCOLAR e COLEGAS).

Considerando agora, de um modo particular, os alunos do 7º ano poder-se-á verificar a significativa diferença de opiniões entre os ACI e os ACD. Enquanto que 55,6% das opiniões dos primeiros apontam o PROFESSOR como responsável pelos actos de indisciplina, inversamente os ACD atribuem maior importância à FAMÍLIA e às CARACTERÍSTICAS PESSOAIS (56,2%).

Nas razões alusivas ao PROFESSOR, destacam-se duas pela sua maior frequência:

- falta de motivação;
- falta de firmeza.

Quanto à ORGANIZAÇÃO ESCOLAR, designadamente o processo de constituição de turmas e a transição de níveis de escolaridade, diz uma aluna do 7º ano:

"quando se vem do 2º ano [6º ano de escolaridade] e se passa para o sétimo não sabem o comportamento dos alunos (...) se soubessem como é o comportamento das pessoas fariam as turmas equilibradas".

Nas razões ligadas à FAMÍLIA merece destaque a opinião duma ACD do 7º ano:

"quando ... o seu [do aluno] ambiente familiar ... não ajuda ... não é evidenciado, é muito ... rebaixado ... tenta mostrar que é bom ... o que não tem em casa tenta na escola ... às vezes, exagera muito ... e ... torna-se "indisciplinado".

Um ACI do 9º ano (com 18 anos de idade), reportando-se ao seu passado escolar, mais ou menos recente, afirma:

"há uns anos atrás... era devido, aquele comportamento que nós tínhamos [pior] era de termos todos uma camaradagem uns para os outros; mas ... de igual p'ra igual ... isso não acontece este ano ... uns pensam duma maneira e outros pensam doutra".

Poderemos descontinuar através do discurso deste aluno a evolução que **MUSSEN** (1983, pp.149/150) descreve das relações sociais entre adolescentes, designadamente as relações de amizade. Enquanto que na adolescência média há uma forte interacção e interdependência emocional; no final da adolescência, à medida que o adolescente vai adquirindo o seu sentido de identidade torna-se menos dependente da identificação com os amigos. Dai começar a atenuar-se a importância do grupo de pares, cujo poder pode ter forte impacto na vida escolar e nomeadamente na relação entre professor e alunos em sala de aula.

Ainda a respeito das causas ligadas às CARACTERÍSTICAS PESSOAIS, uma aluna do 9º ano, situando-se na fase de transição para a média adolescência opina:

"acho que é p'ra chamar a atenção (...) no meu 2º ano [6º de escolaridade] tinha ... um rapaz lá na turma que (...) era bom aluno, bom desportista (...) não era bonito (...) os rapazes que não são bonitos armam-se em cavaleiros no meio da aula, fazem um **big show** ... e depois as damas nos intervalos vão todas contentinhas acavaleiros a fazer a corte...".

A mesma aluna coloca, a dado momento, a questão da seguinte forma:

"... quando é por sistema [o mau comportamento] ... é porque o professor deixou que acontecesse pela primeira vez...".

Outra aluna afirma:

"... normalmente já estão fartos da aula... (...) porque o professor não incentiva...".

#### 2.6.4. Processos de disciplinação

Visando uma melhor compreensão dos padrões de disciplina dos entrevistados, foi recolhida informação acerca das regras que os mesmos consideram importantes para uma boa organização da vida escolar, dos seus conceitos de desvio às regras (como acabámos de ver), assim como dos **procedimentos a empregar no caso da falta de cumprimento dessas regras** e, portanto, em situações de desvio.

Quanto às opiniões dos alunos acerca dos procedimentos a utilizar aquando da falta de cumprimento das regras de convivência na sala de aula, podemos subdividi-las em dois grandes grupos, o primeiro dos quais constitui um conjunto de processos de **inculcação** e o segundo um conjunto de processos de **correção** (considerando as definições operacionais destes conceitos já anteriormente apresentadas).

Deste modo os **processos de inculcação** referidos pelos ACD do 7º ano são os seguintes:

- "... falar com eles, dar-lhe outra oportunidade e tentar fazê-los compreender que o que eles fazem está errado...";

- "... conversar-se com ele ... dar-lhe bons conselhos ... tentar modificar ... ajudá-lo em algum problema que

ele tenha...";

- "... primeiro tem que se saber as causas [do mau comportamento]...";

- "... vamos chamar a atenção ... dar outra oportunidade...;

- "... deve tentar-se falar com o aluno, fazer-lhe compreender que está errado ... que além de 'tar a prejudicar a si próprio, também 'tá a prejudicar os parceiros";

- "... deve-se dar uma oportunidade ao aluno, porque o aluno, às vezes, expressa-se de uma maneira que ele não queria...";

- "... deve-se tentar compreender ... quais as razões antecedentes que o fizeram proceder daquela maneira..."

Os ACI do 7º ano afirmam o seguinte:

- "o s'tor deve falar a bem com ele, tentar mudá-lo...";

- "... deve-se conversar com ele... e tentar corrigi-lo...";

- "[se fosse professor] ia conversar com ele, tentá-lo mudar o mais possível".

Quanto aos ACI do 9º ano não fazem qualquer referência a processos de inculcação.

Por sua vez os ACD do 9º ano salientam os seguintes procedimentos:

- "... deve-se compreender ... deve-se ouvir.... porque é

que o aluno é "indisciplinado";

- "... o professor falava com ele...";

- "... a turma [falava com ele] e chegávamos a um consenso";

- "... a turma devia unir-se e falar com ele ou com ela ... serem suficientemente sinceros e levar o aluno a perceber que procedeu mal...";

- "tanto os alunos como o professor devem levá-lo a compreender que "procedeu mal";

- "... a turma unir-se e tentar perceber porque é que ele fez aquilo e levá-lo a reconsiderar a sua atitude";

- "... o professor deve tomar medidas ... no fim da aula, dizer-lhe: tu aí, chega aqui e explica-me porque é que fizeste isto assim...";

- "... a directora de turma é que devia ir lá falar ao aluno o que é que ele tem...";

- "os próprios colegas podem dar uma força e cada vez que ele se porta bem na aula ... chegarem cá fora, dizerem «parabéns, portaste-te bem...» não é só dizer para não fazer, é depois encorajá-lo a fazer precisamente o contrário..

O diálogo é, afinal, o processo que está sempre presente, embora descrito de formas diversas, processo esse para o qual são identificados de forma explícita dois agentes distintos:

- o professor, em sala de aula e no seu papel de director de turma,

- e a turma, sendo este último explicitado apenas pelos alunos de 9º ano da turma considerada disciplinada.

Atentando nos fins a que esse diálogo deve servir a informação foi agrupada nas seguintes categorias: aconselhamento, modificação do comportamento, ajuda na solução de problemas, conhecimento do aluno e procura de consensos, definidas do seguinte modo:

ACONSELHAMENTO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "tentar fazê-los compreender que o que fazem 'tá errado";</li> <li>- "dar-lhe bons conselhos";</li> <li>- "fazer-lhe compreender que está errado... que além de 'tar a prejudicar a si próprio, também 'tá a prejudicar os parceiros";</li> <li>- "levar o aluno a perceber que procedeu mal";</li> <li>- "levá-lo a reconsiderar a sua atitude".</li> </ul>
MODIFICAÇÃO DO COMPORTAMENTO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "tentar modificar [o aluno]";</li> <li>- "tentar mudá-lo";</li> <li>- "tentar corrigi-lo";</li> <li>- "tentá-lo mudar o mais possível";</li> <li>- "os próprios colegas podem dar uma força... cada vez que ele se portar bem... dizerem parabéns, portaste-te bem... ...encorajá-lo".</li> </ul>
AJUDA NA SOLUÇÃO DE PROBLEMAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "ajudá-lo nalgum problema que ele tenha".</li> </ul>
CONHECIMENTO DO ALUNO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "saber as causas [do mau comportamento]";</li> <li>- "dar outra oportunidade [porque o aluno, às vezes expressa-se de uma maneira que ele não queria]";</li> <li>- "tentar compreender... quais as razões antecedentes que o fizeram proceder daquela maneira";</li> <li>- "ver... porque é que o aluno é indisciplinado";</li> <li>- "tentar perceber porque é que ele fez aquilo";</li> <li>- "dizer-lhe tu aí, chega aqui e explica-me porque é que fizeste isto assim...";</li> <li>- "a directora de turma devia ir lá falar ao aluno, o que é que ele tem".</li> </ul>
PROCURA DE CONSENSOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>- "o professor [e a turma] falava com ele e chegávamos a um consenso".</li> </ul>

No QUADRO Nº 8 apresenta-se a distribuição das opiniões dos alunos pelas diferentes categorias:

QUADRO Nº 8

	7º ano			9º ano			TOTAL
	ACI	ACD	TOTAL	ACI	ACD	TOTAL	
ACONSELHAMENTO	-	2	2	-	2	2	4
MODIFICAÇÃO DO COMPORTAMENTO	3	1	4	-	1	1	5
AJUDA NA SOLUÇÃO DE PROBLEMAS	-	1	1	-	-	-	1
CONHECIMENTO DO ALUNO	-	3	3	1	3	4	7
PROCURA DE CONSENSOS	-	-	-	-	1	1	1
TOTAL	3	7	10	1	7	8	18

N=20

A leitura dos dados do QUADRO Nº 8 permite perceber a importância que estes alunos atribuem à necessidade de um diálogo professor/aluno que vise um conhecimento das razões que levam ao aparecimento de condutas consideradas desviantes. Também o aconselhamento parece revestir uma certa importância para os ACD, tanto do 7º como do 9º ano. Saliente-se, finalmente, que, os ACI do 7º ano apenas referem a necessidade de um diálogo que vise a modificação do comportamento dos alunos que se revelem perturbadores.

Analizar-se-ão, seguidamente, as opiniões emitidas que foram consideradas como processos de correcção.

Começando pelos alunos do 7º ano temos:

- "quando um aluno seja indisciplinado... se for muito, muito indisciplinado... uma suspensão, ir ao Conselho Directivo... se for por maldade";



- "[quando um aluno é indisciplinado]... - RUUA... mais nada";

- "[se não conseguir mudá-lo]... mandá-lo p'á rua...";

- "se não tentar melhorar [o aluno] aí [o professor] deve mandá-lo p'á rua";

- "... caso não se resolva... têm de se tomar soluções mais drásticas... não o deixar 'star na aula";

Quanto aos alunos do 9º ano, dizem o seguinte:

- "... se [o aluno] não tiver razão... acho que se deve aplicar as penas";

- "[quando um aluno é indisciplinado] deve ser punido conforme os actos que faz";

- "quando um aluno vai p'á rua... só isso já é castigo suficiente...";

- "quando uma pessoa [indisciplinada] não tem razão... deve ser aplicada a pena respectiva";

- "... além de ir p'á rua.... o Conselho Directivo... manda-nos um dia para casa... é só pr'a nos lixar... fica lá no cadastro... 'tá lixado";

- "os alunos que se portam mal, por sistema, deviam ser postos na rua... com falta... porque 'tá a perturbar a classe... a falta disciplinar é um caso extremo mesmo";

Se alguns alunos fazem apenas referência à aplicação "das penas" (que presumimos tratar-se das penas descritas no artº 5º da Portaria 679/77) outros, pelo contrário, especificam os

processos punitivos, que em seu entendimento de aplicar, nomeadamente:

- suspensão da frequência das aulas;

- comparecimento perante o Conselho Directivo;

- expulsão da sala de aula.

Observe-se no QUADRO Nº 9 a distribuição das opiniões, pelos grupos de alunos estudados.

QUADRO Nº 9

	7º ano			9º ano			TOTAL
	ACI	ACD	TOTAL	ACI	ACD	TOTAL	
SUSPENSÃO	1	-	1	1	-	1	2
IDA AO CONSELHO DIRECTIVO	1	-	1	-	-	-	1
EXPULSÃO DA SALA DE AULA	3	1	4	1	1	2	6
NÃO ESPECIFICADA	-	-	-	2	1	3	3
TOTAL	5	1	6	4	2	6	12

N=20

Comparando os dados registados nos QUADROS Nº 8 e Nº 9, verifica-se que os ACD de 7º ano apresentam uma maior frequência relativa (7/10) de opiniões referentes a **processos de inculcação** do que os ACI (3/10). Observa-se uma tendência inversa nas opiniões referentes à aplicação de **processos correctivos** (5/6 para os ACI e 1/6 para os ACD).

É, no entanto, de realçar o cuidado, de um modo geral, expresso no discurso destes alunos quando preconizam a aplicação de processos punitivos: "... se [o aluno] for muito, muito, muito indisciplinado..." uma suspensão..." "... se [o professor] não

conseguir mudá-lo... se não tentar melhorar... mandá-lo p'á rua...". Apenas um aluno foge deste tipo de discurso ao dizer "...RUUA... mais nada".

Também com os alunos do 9º ano se regista, no grupo dos **considerados disciplinados** uma maior frequência relativa de opiniões referentes à utilização de processos de inculcação (7/8 - QUADRO Nº 8) do que processos de correcção (2/6 - QUADRO Nº 9), verificando-se o contrário com os **ACI** (1/8 versus 4/6), que parecem considerar de maior importância os processos correctivos, sem, no entanto, os especificarem.

Parece desenhar-se, em termos de opinião acerca dos processos de disciplinação, uma linha de fractura entre os **ACD** e os **ACI**, quer do 7º quer do 9º ano, partilhando os primeiros uma clara opção pelo **diálogo** e os segundos pelos **processos punitivos**, designadamente a expulsão da sala de aula.

Não deixam de parecer explícitas ou implícitas algumas diferenças entre os grupos de alunos do 7º e os do 9º ano. Para estes últimos, como já ficou dito, o diálogo não deve deter-se entre o professor e os alunos, salientando o papel importante que a turma pode ter neste âmbito. A referência directa à intervenção do Conselho Directivo como agente disciplinador é feita apenas por um aluno do 7º ano; são também os alunos do 7º ano que aludem com maior frequência à utilização da expulsão da sala de aula como procedimento disciplinador.

#### 2.6.5. Bom professor

Numa tentativa de melhor percepcionarmos as perspectivas destes alunos acerca do desempenho dos seus professores

recolhemos um conjunto de dados, com a finalidade de, em ligação com o tema anterior e o seguinte, lançarmos algumas pistas sobre os processos de disciplinação utilizados, mais frequentemente e com maior eficácia, para os anos de escolaridade sobre os quais este trabalho incide.

A informação recolhida acerca deste tema foi organizada num conjunto de categorias relativas aos seguintes domínios: **como o professor ensina, como disciplina e características pessoais.**

Apresentamos, seguidamente, a sua distribuição por ano de escolaridade e por cada um dos domínios acima mencionados, para depois fazermos a sua análise global.

No QUADRO Nº 10 apresentam-se os dados que nos permitem perceber a forma como os alunos do 7º e 9º anos vêem a maneira de ensinar dos melhores professores.

**QUADRO Nº 10\***

Categorias Relativas a COMO ENSINA	7º ANO						9º ANO					
	ACI		ACD		TOTAL		ACI		ACD		TOTAL	
	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%
Explica bem	1	8.3	4	33.3	5	20.8	2	40.0	9	69.2	11	61.1
Sabe o que ensina	1	8.3	1	8.3	2	8.3	-	-	-	-	-	-
Motiva	6	50.0	4	33.3	10	41.7	3	60.0	4	30.8	7	38.9
Ajuda os alunos	1	8.3	2	16.8	3	12.5	-	-	-	-	-	-
Cumpe a planificação	3	25.0	1	8.3	4	16.7	-	-	-	-	-	-
TOTAL	12	99.9	12	100.0	24	100.0	5	100.0	13	100.0	18	100.0

\* Respostas múltiplas

N=20

Tanto para os alunos do 7º ano como do 9º têm bastante importância o professor **explicar bem** e **motivar** os alunos, embora

a ênfase em cada uma destas categorias seja diferente conforme o ano de escolaridade, para os alunos do 7º ano, genericamente considerados, a motivação tem mais significado, no seu discurso, que a boa explicação: (41,7% vs. 20,8%) e para os do 9º ano observa-se o inverso (61,1% vs. 38,9%).

Os alunos do 7º ano, pelas características da fase do desenvolvimento em que se encontram, que no ponto de vista afectivo provavelmente corresponderá à "fase de retracção" de **PIAGET** ou "fase negativa" de **BUHLER** <sup>(10)</sup> (**PIAGET**, 1976, p.99; **COLEMAN E HUSÉN**, 1990, p.28), vivem uma maior dificuldade de descentração e consequente falta de concentração e, por isso, experimentam maior necessidade de aulas motivadoras, que os "façam" estar atentos.

Ainda nos alunos do 7º ano, verifica-se uma maior preocupação com este aspecto da motivação da parte dos **ACI**, embora a diferença não seja expressiva (50% vs. 33,3%). O que é curioso é constatar-mos a forma como os **ACI** e **ACD** do 7º ano definem o professor que motiva, enquanto que os primeiros salientam o ritmo <sup>(11)</sup> que deve ser imprimido à aula, assim como a diversificação de conteúdos (ou de estratégias?), os segundos põem a tónica na participação dos alunos e na motivação da capacidade de raciocínio do aluno. Fazem-no do seguinte modo:

- "dá as aulas com um certo ritmo" (**ACI**);
- "sabe dar as aulas... com um ritmo... lógico" (**ACI**);
- "sabe dar as aulas q'a gente não fique chateados nem excitados" (**ACI**);

---

(10) A qual se segue uma fase mais positiva e mais cooperativa em que provavelmente já se encontra a maioria dos alunos do 9º ano.

(11) Aspecto salientado por **KOLVIN** (1970) a que fizemos referência na pág. 19.

10. - "está sempre a dar matéria diferente" (ACI);

- "consegue mesmo com os alunos com mau aproveitamento... estejam na aula... atentos" (ACD);

- "consegue que todos participem na aula, mesmo não gostando da disciplina" (ACD);

- "consegue que os alunos pensem" (ACD);

Saliente-se, ainda, a respeito destas duas categorias, o facto de nos alunos do 9º ano aqueles que são considerados indisciplinados, acentuarem particularmente o aspecto da motivação, enquanto que os ACD o fazem para o "explicar bem".

Enquanto que os alunos do 9º ano referem apenas as duas categorias que temos vindo a abordar, os do 7º consideram ainda relativamente importantes as categorias "ajuda aos alunos" e "cumpre a planificação". Pensamos que tal se deve a uma maior necessidade de orientação sentida pelos alunos do 7º ano, que estão num ano de passagem para este ciclo de estudos, o que exigiria um maior apoio individualizado e aulas muito bem organizadas.

Quanto ao modo de disciplinar, estes alunos do 7º e 9º anos salientam nos melhores professores os aspectos que podemos observar no QUADRO Nº 11.

O que mais evidente se torna é a pouca frequência de indicadores por parte dos alunos do 9º ano, verificando-se mesmo absoluta ausência dos mesmos nos ACI.

Quanto aos alunos do 7º ano, os considerados indisciplinados dão ênfase aos aspectos do controlo e do estabelecimento e cumprimento de normas ("os alunos sabem... até onde é que

ção-de ir... ela não deixa passar daí"), a que os ACD também são sensíveis.

QUADRO Nº 11\*

Categorias Relativas a COMO DISCIPLINA:	7º ANO						9º ANO					
	ACI		ACD		TOTAL		ACI		ACD		TOTAL	
	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%
Controla a turma	2	40.0	2	22.2	4	28.6	-	-	-	-	-	-
Premeia o bom comportamento	1	20.0	-	-	1	7.1	-	-	-	-	-	-
Cria clima de à vontade e bom entendimento	-	-	2	22.2	2	14.3	-	-	4	100.0	4	100.0
Está permanentemente vigilante	-	-	2	22.2	2	14.3	-	-	-	-	-	-
Dialoga acerca dos castigos aplicados	-	-	1	11.2	1	7.1	-	-	-	-	-	-
Repreende no geral	-	-	2	22.2	2	14.3	-	-	-	-	-	-
Define e faz cumprir limites de tolerância	2	40.0	-	-	2	14.3	-	-	-	-	-	-
TOTAL	5	100.0	9	100.0	14	100.0	-	-	4	100.0	4	100.0

\* Respostas múltiplas

N=20

Apesar da baixa frequência não deixaremos de salientar a categoria "premeia o bom comportamento" referida por um aluno do 7º ano do seguinte modo:

"o 7º C tem cinco minutos p'ra brincar (...), e depois estão todos caladitos... ela connosco não faz isso (...), os cinco minutos é p'ra nos mandar calar".

CAFFYN (1989) salienta no seu trabalho, por nós aborda-

do anteriormente (p.14).. que são os alunos mais novos, que dão maior importância à atribuição de prêmios.

Os ACD do 7º ano ajudam a uma das dimensões de estilo de ensino consideradas por KOUNIN (1970) como correlacionadas com o bom comportamento dos alunos ("withitness") e fazem-no do seguinte modo:

- "quando a gente menos pensa que a s'tora tá a ver é quando ela tá a ver melhor";
- "tem um sexto sentido (...) a s'tora tá sempre a ver tudo (...) dá conta de tudo.

Estes mesmos alunos destacam ainda a forma como aquela que consideram a sua melhor professora repreende os alunos:

- "quando vê que uma pessoa está a fazer qualquer coisa, começa assim... **os alunos não devem fazer isto...**" ou
- "ela diz no geral... e a pessoa não fica tão constrangida".

Interessante será notar que todos estes predicados referidos pelos alunos da TCD dizem todos respeito a uma mesma professora, que por sua vez era, à data, também professora da TCI. Os alunos desta última turma nunca fazem qualquer alusão às suas eventuais qualidades, pelo contrário a única vez que é mencionada é através de uma referência negativa, enquanto que para a TCD ela parece ser a professora ideal...

Finalmente, constatamos que à categoria "cria um clima de vontade e bom entendimento", apenas se revelam sensíveis os ACD, quer do 7º, quer do 9º ano.

Observam-se no QUADRO Nº 12 as características pessoais



apontadas para a definição de um bom professor.

QUADRO Nº 12\*

Categorias Relativas a CARACTERÍSTICAS PESSOAIS:	7º ANO						9º ANO					
	ACI		ACD		TOTAL		ACI		ACD		TOTAL	
	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%
Respeitado	3	16.6	1	10.0	4	14.3	1	7.1	1	2.9	2	4.2
Respeitador	1	5.6	1	10.0	2	7.1	-	-	-	-	-	-
Próximo	6	33.3	1	10.0	7	25.0	5	35.9	16	47.2	21	43.5
Sem favoritos	1	5.6	-	-	1	3.6	-	-	1	2.9	1	2.1
Experiente	1	5.6	-	-	1	3.6	-	-	-	-	-	-
Tolerante	2	11.1	2	20.0	4	14.3	-	-	2	5.9	2	4.2
Simpático	1	5.6	-	-	1	3.6	1	7.2	2	5.9	3	6.3
Com sentido de humor	3	16.6	5	50.0	8	28.6	2	14.3	2	5.9	4	8.3
Calmo	-	-	-	-	-	-	2	14.3	1	2.9	3	6.3
Paciente	-	-	-	-	-	-	1	7.1	1	2.9	2	4.2
Relaciona-se bem com adolescentes	-	-	-	-	-	-	1	7.1	1	2.9	2	4.2
Seguro de si	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2.9	1	2.1
Pontual	-	-	-	-	-	-	-	-	2	5.9	2	4.2
Conciliador	-	-	-	-	-	-	-	-	1	2.9	1	2.1
Gosta da profissão	-	-	-	-	-	-	1	7.1	3	8.9	4	8.3
TOTAL	18	100.0	10	100.0	28	100.0	14	100.0	34	100.0	48	100.0

\* Respostas múltiplas

N=20

Para os alunos do 7º ano, muito especialmente para os, ACD a característica "com sentido de humor" tem bastante significado e será de notar que as referências a este sentido de humor vêm sempre ligadas quer à transmissão de conhecimentos, quer à disciplinação, como podemos ver:

- "leva as aulas p'ra brincadeira... não torna as aulas monótonas";
- "quando é p'ra brincar brinca, quando é para dar matéria nós até damos bastante matéria";
- "leva tudo na brincadeira, mas consegue dar matéria e pôr toda a gente atenta";
- "quando alguém está-se a comportar um bocadinho pior a s'tora leva tudo p'á brincadeira, mas eles ficam quietos";
- "ela ralha... não é a ralar, é brincar, mas põe-os ali disciplinados".

Os alunos do 9º ano dão bastante importância à categoria "próximo", da qual salientamos alguns indicadores:

- "há professores que encaro como amigos (...) capaz(es) de ajudar o aluno... de ouvir" (ACD);
- "ela também nos compreende muito bem, interessa-se por nós" (ACD);
- "preocupa-se connosco" (ACI);
- "esquecerem-se que são professores, falarem qu'a gente só como alunos" (ACI);
- "ela não tem medo... se há um problema entre nós é um professor... não pensa só nela como professora, pensa tam'ém n'a gente" (ACI);
- "ele conversa connosco e isso é indispensável" (ACD).

Apresentamos no QUADRO Nº 13 a distribuição global das frequências por cada um dos domínios acabados de analisar separadamente.

QUADRO Nº 13\*

	7º ANO						9º ANO					
	ACI		ACD		TOTAL		ACI		ACD		TOTAL	
	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%
Como ensina	12	34,3	12	38,7	24	36,4	5	26,3	13	25,5	18	25,7
Como disciplina	5	14,3	9	29,0	14	21,2	-	-	4	7,8	4	5,7
Características pessoais	18	51,4	10	32,3	28	42,4	14	73,7	34	66,7	48	68,6
TOTAL	35	100,0	31	100,0	66	100,0	19	100,0	51	100,0	70	100,0

\* Respostas múltiplas

N=20

Constata-se uma sensível concentração de frequências nas categorias relativas a **características pessoais** o que pensamos justificar-se pelo facto de serem aspectos de apreciação muito subjectiva e por isso com uma forte riqueza de indicadores. Merece, no entanto, realce o facto de estas categorias serem mais frequentemente mencionadas pelos alunos do 9º ano (68,5% vs. 42,4%) e em cada ano pelos **ACI** (no 7º ano 51,4% vs. 32,3% e no 9º ano 73,7% vs. 66,7%).

A forma como o professor disciplina, pelo lado positivo estão particularmente atentos os **ACD** do 7º ano.

Observa-se também que no que diz respeito à forma como o professor ensina não há diferenças de realce, em termos numéricos, entre **ACD** e **ACI** em cada ano de escolaridade.

Para completar a análise deste tema consideramos ser ainda importante fazer referência às categorias genericamente

mais mencionadas por ano de escolaridade e tipo de comportamento.

Existem quatro categorias que são as mais mencionadas por qualquer dos grupos de alunos, embora a sua frequência relativa varie de grupo para grupo. São elas, por ordem decrescente de importância:

- próximo;
- motiva os alunos;
- explica bem;
- tem sentido de humor.

Os ACI do 7º ano dão maior relevo à motivação (17,1%), e à proximidade (17,1%), os ACD, também do 7º ano, ao sentido de humor (16,1%), ao "explicar bem" (12,9%) e à motivação (12,9%).

Quanto aos alunos do 9º ano, os considerados indisciplinados realçam a proximidade (26,3%) e a motivação (15,8%) e os considerados disciplinados a proximidade (31,3%) e o "explicar bem" (17,6%).

Verifica-se, por conseguinte, que a caracterização que os diferentes grupos fazem do **Bom professor** não diverge grandemente, se nos detivermos numa análise geral. Surgem diferenças interessantes, como vimos, quando realizamos uma análise de natureza qualitativa, uma vez que as representações que os alunos dos diversos grupos têm de cada categoria é, por vezes substancialmente diferente.

### 2.6.6. Mau professor.

O desenvolvimento deste tema tem, como dissemos anteriormente, a mesma finalidade que os dois anteriores.

Na análise dos resultados seguiremos o modelo já utilizado no tema **Bom professor**.

No QUADRO Nº 14 observa-se a distribuição da informação veiculada pelos alunos do 7º e 9º anos relativa à **maneira de ensinar** daqueles que consideram ser os piores professores.

**QUADRO Nº 14\***

Categorias Relativas a COMO ENSINA	7º ANO						9º ANO					
	ACI		ACD		TOTAL		ACI		ACD		TOTAL	
	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%
Não explica Não explica bem	2	18.2	2	14.3	4	16.0	3	33.4	14	41.2	17	39.6
Não sabe o que ensina	-	-	1	7.1	1	4.0	2	22.2	5	14.8	7	16.3
Não ajuda	3	27.3	7	50.0	10	40.0	2	22.2	3	8.8	5	11.6
Não motiva	5	45.4	4	28.6	9	36.0	-	-	6	17.6	6	14.0
Não planifica/cumpe rigidamente o plano	1	9.1	-	-	1	4.0	1	11.1	1	2.9	2	4.7
Não avalia de acordo com o que ensina	-	-	-	-	-	-	1	11.1	2	5.9	3	6.9
Dirige-se só a um grupo de alunos	-	-	-	-	-	-	-	-	3	8.8	3	6.9
TOTAL	11	100.0	14	100.0	25	100.0	9	100.0	34	100.0	43	100.0

\* Respostas múltiplas

N=20



O que se torna mais evidente é o grande realce dado pelos alunos do 7º ano à falta de ajuda (40,0%) e de motivação (36,0%), mas enquanto que para os ACI a falta de motivação (45,4%) é o maior problema, para os ACD é a falta de ajuda (50,0%).

As referências feitas à falta de motivação voltam a incidir sobre a ausência de um ritmo adequado e de diversificação de conteúdos (estratégias?), no entanto aparece uma outra tônica, que se traduz na desmotivação que é consequência da atribuição de rótulos aos alunos. Destacamos alguns exemplos:

- "é os professores que tão sempre a dizer que os outros [os alunos de outras turmas] são melhores... uma pessoa que se desmoraliza". (ACD de uma TCI);

- "ele dizia sempre que nós éramos uns desinteressados..." (ACD de uma TCI);

- "outro dia ele disse-nos assim: vocês são uma turma que tão lá não fazem nada... tão aqui vão enganhar... isso desmoraliza". (ACI de uma TCI);

Quanto à falta de ajuda, estes alunos referem-se-lhe assim:

- "saber que o aluno tem... dificuldade num assunto e não lhe dá ajuda... dá-lhe negativa". (ACD de uma TCD);

- "não ajuda os alunos... quando eles precisam..." (ACI de uma TCD);

- "não se interessam pelos alunos... não lhes dão uma oportunidade". (ACD de uma TCD);

- "chega ali fala tudo, quem percebeu percebeu, quem não

- "percebeu não percebeu" e acrescenta: "pensa que vai p'ali e fala e que os alunos a ouvem" (ACD de uma TCD);

- "dá a matéria e depois os alunos que estudem" (ACD de uma TCI);

- (na aula de textos) "quando não soube virar... agora não ensino mais vezes (...) pôs aquilo de lado... tive que virar... ficou tudo mal virado" (ACI de uma TCI);

Para os alunos do 9º ano o mau professor é essencialmente aquele que **não explica ou não explica bem** (39,6%). Não explicar bem traduz-se quer num ensino pouco prático, quer num ensino mal estruturado ou, pelo menos, que os alunos não percebem a estruturação, quer ainda, num ensino centrado exclusivamente na leitura de textos do manual da disciplina, como podemos ver através de alguns fragmentos de discurso destes alunos:

- "tenho tido professores que não conseguem ser práticos" (ACD da TCD);

- (a aula) "resume-se aos trabalhos de casa e aos trabalhos de grupo (...) não há aquela aula bem preparada... está bem preparada mas aquilo é à maneira dela (...) é folhinhas a correr... é trabalho de grupo... a folhinha corre, preenche e tal" (ACD da TCD);

- "chegar à aula... primeiro fazer a chamada... marcar as faltas... **fazer o sumário**... abrir o livro... e ler... de vez em quando **sublinhar**... o mais engraçado... caricato é que ela manda-nos sublinhar aquilo que está em letras grossas... e depois é assim: **escrevam uma noção**... a noção está no livro a verdinho" e acrescenta mais adiante: "a gente vai anotando as páginas que ela dá e continuamos na conversa" (ACD da TCD);

- (a aula) "é sempre abrir um livro (...) lê-se parece um comboio ou aqueles aviões supersónicos" (ACD da TCD).

Para os alunos da TCI o problema coloca-se na ausência de explicação, o que toma para estes alunos um significado particular conjugado com o facto de, no caso apontado, existir estrito controlo da turma. É deste modo que fazem referência à professora em causa:

- "ela pode dar (a matéria), mas não dá" (ACD da TCI);

- "tem condições p'a dar aulas... mas não as aproveita" (ACI da TCI);

- "às vezes põe-se a falar da vida pessoal" (ACI da TCI).

Estes aspectos, que acabamos de mencionar, ligados à transmissão de saber, são seguidos em grau de importância para estes alunos do 9º ano, de um outro do mesmo domínio: ou seja a falta de saber (não sabe o que ensina), que referenciam do seguinte modo:

- "o pior dela... é que parece que ela própria não sabe o que está a dar" (ACD);

- "está na outra ponta da sala e tem de ir ver ao livro o que tá a falar" (ACI);

- "não sabia a fórmula química de um elemento e nós pela leitura do problema tínhamos lá facilmente... ficou logo manchada" (ACD);

- "quando a gente não tem confiança no professor e pensa olha este não sabe nada ainda é pior" (ACD).

Quanto à planificação realçaremos dois aspectos aponta-



dos respectivamente por um aluno do 9º ano e outro do 7º:

- "o que dá a sensação é que ela não prepara as aulas";
- "planeei esta aula e tenho que a dar e tá ali a dar a aula... ali à pressão".

Outro domínio referido é o da **avaliação** a propósito da qual se exprimem apenas alunos do 9º ano dizendo:

- "faz(er) pontos sobre a matéria que não nos deu" (ACI);
- "chega-se ali (ao teste) é como se fosse matéria nova" (ACD);
- "ela não dá ênfase à matéria... ...e passados cinco ou três dias temos que fazer o teste" (ACD).

Uma ACD do 9º ano assinala o facto de um professor se **dirigir apenas a um grupo de alunos**, o que faz nos seguintes termos:

"senta-se (a professora) ali à frente, está um grupinho ao lado dela... ...há aqueles que vão lá para trás... enquanto aquele grupo da frente vai lendo (...) deitam até piparotos à professora, - estão ali na conversa com ela".

A manutenção de toda a classe envolvida na produção é um dos aspectos que se correlacionam com o comportamento dos alunos, que é salientado quer por RUTTER et al. (1979), quer por KOUNIN (1970) como referimos na primeira parte deste trabalho (pp.18/19).

Quanto aos **modos de disciplinar** referidos por estes alunos foram englobados nas categorias constantes do QUADRO Nº 15.

QUADRO Nº 15º

Categorias-Relativas: COMO DISCIPLINA	7º ANO						9º ANO					
	ACI		ACD		TOTAL		ACI		ACD		TOTAL	
	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%
Não controla a turma	2	14.3	3	33.4	5	21.7	-	-	-	-	-	-
Castiga injustamente	9	64.3	2	22.2	11	47.8	-	-	-	-	-	-
Ameaça	-	-	2	22.2	2	8.7	2	20.0	2	33.3	4	25.0
Agride fisicamente	2	14.3	-	-	2	8.7	-	-	-	-	-	-
Estimula o mau comportamento	-	-	-	-	-	-	2	20.0	-	-	2	12.5
Atemoriza	-	-	-	-	-	-	3	30.0	-	-	3	18.8
Inconsistente na disciplinação	1	7.1	1	11.1	2	8.7	-	-	-	-	-	-
Brando	-	-	1	11.1	1	4.4	1	10.0	1	16.7	2	12.5
Rígido	-	-	-	-	-	-	2	20.0	3	50.0	5	31.2
TOTAL	14	100.0	9	100.0	23	100.0	10	100.0	6	100.0	16	100.0

Respostas múltiplas

N=20

Considerando o conjunto dos alunos do 7º ano constata-se que o aspecto mais salientado é a **distribuição injusta de castigos** (47,8%), a que são particularmente sensíveis os ACI (64,3%). Destacamos aqui os episódios seguintes:

"cheguei à aula e o s'itor lá a ditar o sumário: A lenta evolução do Paleolítico... eu virei-me p'ó s'itor... o s'itor é a lei ou a lenta?... Oh, pazinho, rua! e eu s'itor o que é que eu fiz, mas o que é que eu fiz?!... Ah não interessá, rua ou quer que eu vá chamar a contin'ia?... Ah, tá bem... lá por isso". (ACI de TCI);

- "o s'itor mandou-me p'á rua só pelo que tinha feito na aula anterior (...). Estava uma grande barulheira...".

Ruuuuua..." (ACI de TCI);

- "basta a gente rir um bocadinho é logo p'rá rua... os outros falam alto ... o s'tor nunca diz nada." (ACI de TCI);

- "serviu-se de mim para fazer o exemplo aos outros" (ACI de TCI);

- "ele no princípio do ano mandou onze ou doze p'rá rua (...) acalmou-se aí... só que isso não resulta nada" (ACI de TCI);

- "nós mandamos uma piada... a turma começa a rir e o s'tor começa-se a rir ... depois de parar toda a gente de rir, até o s'tor, agora vai um p'á rua... ele ri-se com as nossas piadas, depois vamos p'á rua" (ACI de TCI);

- "os professores, às vezes, fazem uma coisa que é **tarem** a olhar p'ró aluno e o aluno faz muitas coisas seguidas e não o avisam e a certa altura já estão fartos e mandam-nos p'á rua". (ACD de TCI);

Os seis primeiros episódios passam-se com o mesmo professor pelo que, pensamos não ser abusivo tirar a ilacção de que se trata de um professor que utiliza o castigo frequentemente e, como vimos, de uma forma inapropriada, aspectos estudados por RUTTER et al. (1979) e BROPHY e EVERSTON (1979) (12); que verificaram a sua relação com a ineficácia do controlo da sala de aula. Estes últimos autores, assim como PESTELLO (1989) detectaram, igualmente, a relação entre a capacidade do professor de cortar rapidamente com o comportamento perturbador e a eficácia do

---

(12) Estudos referidos na primeira parte deste trabalho (pp.19/20).

controle a que o último fragmento do discurso faz alusão.

Os ACD do 7º ano, quando caracterizam os piores professores, quanto ao modo como disciplinam, realçam a **falta de controle da turma** (33,3 %), e fazem-no do seguinte modo:

- "no princípio do ano... deu muita confiança e agora não os consegue segurar para que estejam disciplinados na aula e ter atenção";

- "não consegue manter a turma quieta";

- "ele faz aquilo [mandar muitos alunos para a rua no início do ano] e agora perdeu o controle na turma... o que ainda é pior".

O apelo implícito destes alunos ao sentido de justiça do professor, justifica-se plenamente pela importante fase do desenvolvimento moral em que, concerteza, a maior parte destes alunos se encontra, ou seja, o período de transição da "moral heterónoma" para a "moral autónoma". Este acesso à "moral autónoma" representa na sociedade contemporânea, para **PIAGET** (1932; 1957) o desenvolvimento da justiça no sentido da reciprocidade e da igualdade. Dai decorre a necessidade de um cuidado, muito particular, que o professor deve ter no domínio da aplicação da justiça e da consistência dos seus actos.

Se o castigo é injusto é o aspecto mais salientado pelos alunos do 7º ano, para os do 9º ano trata-se da **rigidez**, seguida da **ameaça**.

A propósito da **rigidez** do professor, manifesta-se um ACI:

- "tudo pela ordem..." mas tentam tramar o aluno" e mais

adiante: "até parece que têm medo d'a gente, tentam domar a gente".

Duas ACD referem-se-lhe nos seguintes termos:

- "ser muito rígido não tolero num professor";
- "o facto de estarmos de lado já dá para embirrar";
- "não gosto daquelas aulas em que digo **empresta-me uma borracha** e o professor está ao pé de mim **pschuu, cala-te**".

Mas esta última aluna adverte logo de seguida:

- "também não gosto daquelas aulas, em que estão todos a falar uns com os outros".

Um ACI da TCI equaciona a questão do seguinte modo:

- "(...) falta de controlo e... de camaradagem... é o que os professores têm **qu'a gente**".

Quanto à ameaça referida quer por alunos do 9º ano quer do 7º ano vão desde a ameaça de marcar falta ou de baixar a classificação até à ameaça de agressão física. Alguns destes alunos referem-se-lhe assim:

- "ameaça a dizer que marca falta... mas nós já sabemos que ele não vai fazer isso" (ACD da TCI do 7º ano);

- "da parte dela, acho que foi muito baixo... ter-nos dito que não fizessemos o trabalho [para a «semana de...»] baixava-nos a nota" (ACD de TCD do 9º ano);

- "promete estalos" (ACI de TCI do 9º ano);

- "promete porrada" (ACD de TCI do 9º ano);

- "diz p'ra nós levas dois pares de estalos" (ACI de TCI do 9º ano).

Ainda a respeito deste mesmo professor que é referido proferir ameaças de agressão física, alguns alunos desta TCI de 9º ano salientam:

- "é o medo qu'a gente tem de certos professores ...do que eles podem fazer";

- "ninguém se mete comigo, porque eu é que ganho; eu nem tou aqui p'ra ganhar dinheiro, que eu nem preciso ganhar dinheiro p'ra nada";

assim como assinalam o facto de estimular o mau comportamento dos alunos:

- "tenta picar... puxar a evolução da conversa, p'ra depois...";

- "às vezes até inventa... nós ainda nem começámos já ela tá... ah... ah... ah...".

O perfil disciplinar descrito a propósito deste professor parece ajustar-se a "estratégia de agressão iniciada pelo professor" estudada por O'HAGAN e EDMUNDS (1982)<sup>(13)</sup>, a qual é considerada pelos alunos como a mais injustificada e que provoca maior absentismo, embora possa, eventualmente, controlar a conduta individual, como parece ser o caso.

Não deixaremos de assinalar alguns indicadores que defi-

---

(13) Trabalho abordado na I parte (p.21).

nem as características "agride fisicamente" e "inconsistente na disciplinação", apesar da baixa frequência.

- "a s'tora... pega nos paus... **prrom...** parte os paus e depois dá-nos com eles na cabeça... **pleum... pleum** (ri-se)" (ACI de TCI de 70 ano);

- "tinha uma s'tora no ano passado (...) pegava no apagador... **puumm...** p'á nossa cabeça... era **semp'e** na testa (...) batia sempre com aquela parte de esponja... a gente aflitos dos olhos... ...era metade da aula p'a tirar aquilo" (ACI de TCI do 70 ano);

- "é assim meio avariado... **...tôu a falar...** **...tá me'mo** à minha frente, começa assim a andar como livro de ponto até à página, chega lá marca assim um pontinho: **quer ir p'á rua?**, eu fico assim quietinho... fecha o livro, continua a dar a matéria... faz isso duas ou três vezes por aula..." (ACI de TCI do 70 ano);

- "se ele mandou tanta gente p'á rua no princípio, p'a fazer exemplo, agora acho que devia mandar p'á rua quando deve" (ACD de TCI do 70 ano);

Completa-se o quadro traçado pelos nossos entrevistados com as **características pessoais** que lhe são atribuídas. No QUADRO Nº 16 apresentam os resultados obtidos através do tratamento dos indicadores que definem as respectivas categorias.

Constata-se um razoável equilíbrio entre as referências feitas às categorias **distante** e **não gosta da profissão**.

Quanto à primeira, os ACI de qualquer dos anos de escolaridade atribuem-lhe maior significado relativo do que os ACD.

QUADRO Nº 16:

Categorias Relativas a CARACTERÍSTICAS PESSOAIS:	79 ANO						99 ANO					
	ACI		ACD		TOTAL		ACI		ACD		TOTAL	
	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%
Distante	3	42.9	3	33.3	6	37.4	3	23.0	2	11.8	5	16.7
Tem favoritos	1	14.2	-	-	1	6.3	1	7.7	4	23.5	5	16.7
Não tem sentido de humor	-	-	1	11.1	1	6.3	-	-	-	-	-	-
Inexperiente	-	-	1	11.1	1	6.3	-	-	2	11.8	2	6.7
Descontrolado	-	-	-	-	-	-	2	15.4	2	11.8	4	13.3
Impaciente	-	-	-	-	-	-	-	-	1	5.9	1	3.3
Vulgar	-	-	-	-	-	-	-	-	1	5.9	1	3.3
Gestos e tom de voz desadequados	-	-	-	-	-	-	2	15.4	-	-	2	6.7
Não gosta da profissão	3	42.9	3	33.3	6	37.4	2	15.4	4	23.5	6	20.0
Não sabe relacionar-se com adolescentes	-	-	-	-	-	-	2	15.4	-	-	2	6.7
Não é pontual ou assíduo	-	-	1	11.1	1	6.3	-	-	1	5.9	1	3.3
Inconstante	-	-	-	-	-	-	1	7.7	-	-	1	3.3
TOTAL	7	100.0	9	100.0	16	100.0	13	100.0	17	100.0	30	100.0

\* Respostas múltiplas

N=20

Exemplificamos com alguns indicadores a forma como estes alunos definem ser distante:

- "não compreende os alunos" (ACI do 79 ano e ACI do 99 ano);

- "não se fala com os alunos" (ACD do 79 ano);

- "não dá direito de opinião aos alunos" (ACD do 79 ano);

- "não gosta de conviver com os alunos" (ACD do 99 ano);



- "não podemos falar que ela corta logo" (ACI do 9º ano);
- "não se dá com os alunos; limita-se só a dar as aulas e até amanhã se Deus quiser" (ACI de 9º ano);
- "odeia os alunos (...) para ele os outros não existem... não interessa o sentimento dos outros" (ACI do 7º ano).

O aspecto para o qual este último aluno apela mais concretamente tem sido considerado por autores como GORDON (cit. por CURWIN e MENDLER, 1980, p.96) e CARKUFF (1977) de primordial importância para a compreensão dos problemas de disciplina. Estes autores, ao desenvolverem e aplicarem ao ensino a perspectiva personalista de Carl ROGERS enfatizam a comunicação, e a aceitação do aluno. O modelo de comunicação de GORDON inclui "escuta activa" (14), que envolve uma observação cuidadosa do que o aluno exprime de uma forma verbal e não verbal. Por seu lado, o modelo de comunicação de CARKUFF exige a utilização de dois "skills" básicos do professor: "responding" e "initiating", ou seja, compreender como o aluno é e o que ele sente e dar-lhe pistas e orientações, ajudando-o a compreender e consciencializar para onde pretende caminhar (p.22).

Como vimos, a definição que fazem os diferentes grupos de alunos da característica ser distante não tem diferenças substanciais. O mesmo se passa quanto à categoria **não gosta da profissão** para cuja definição contribuem fundamentalmente o desinteresse pelo domínio do saber que é suposto o professor ensinar e a atitude de aborrecimento no dia a dia.

Finalmente, apresentamos no QUADRO Nº 17 a distribuição dos indicadores pelos três blocos de categorias a que chamámos

---

(14) "Active listening" no original.

como ensina, como disciplina e características pessoais.

QUADRO Nº 17\*

	7º ANO						9º ANO					
	ACI		ACD		TOTAL		ACI		ACD		TOTAL	
	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%
Como ensina	10	33.3	14	43.8	24	38.7	9	28.1	34	59.7	43	48.4
Como disciplina	13	43.4	9	28.1	22	35.5	10	31.3	6	10.5	16	17.9
Características pessoais	7	23.3	9	28.1	16	25.8	13	40.6	17	29.8	30	33.7
TOTAL	30	100.0	32	100.0	62	100.0	32	100.0	57	100.0	89	100.0

\* Respostas múltiplas

N=20

Podemos dizer que, para o conjunto constituído pelos alunos dos 7º e 9º anos, o domínio que tem primordial importância para a caracterização do mau professor é a maneira como transmite o saber. São particularmente sensíveis a este aspecto os ACD dos 7º e 9º anos (43,8% e 59,7%, respectivamente). Os ACI do 7º ano apresentam maior sensibilidade para a maneira como o professor disciplina (43,4%) e os ACI às características pessoais do professor (40,6%).

Fazendo uma análise categoria a categoria por grupos de alunos constatamos uma diferença apreciável de opiniões de grupo para grupo:

As categorias mais mencionadas pelos alunos do 7º ano são:

- castiga injustamente (17,4%);

- não ajuda (16,1%);

- **não motiva** (14,5%);

e as mais apontadas pelos alunos do 9º ano são:

- **não explica** (19,1%);

- **não sabe** (7,9%);

- **não gosta da profissão** (6,7%).

Observa-se uma maior dispersão de opiniões nos alunos do 9º ano do que nos do 7º, como podemos verificar pela forte disparidade entre a percentagem de indicadores da categoria **não explica** e as seguintes (no caso do 9º ano).

Dentro de cada amostra as diferenças entre as sub-amostras são também consideráveis.

O facto da categoria **castiga injustamente** ser a mais usada no discurso dos alunos do 7º ano fica a dever-se, em muito larga medida, aos **ACI**; pois esta categoria constitui 30% do discurso destes alunos acerca deste tema, enquanto que para os **ACD** reduz-se a 6,3%. A categoria **não motiva** é a que reúne maior consenso para os alunos do 7º ano (16,7% para os **ACI** e 12,5% para os **ACD**), enquanto que a categoria **não ajuda** interessa fundamentalmente aos **ACD** (21,9% versus 10,0% para os **ACI**).

No que diz respeito aos alunos do 9º ano as diferenças são importantes, como dissemos. Para os **ACD** há uma grande convergência de opiniões respeitantes à forma como o professor transmite o saber:

- **não explica/não explica bem** (24,6%);

- **não motiva** (10,5%);

... não sabe (8,9%)

Os ACI dispersam as suas opiniões por variadas categorias, sendo as que se seguem aquelas que apresentam maior número de indicadores:

- distante (9,4%);

- não explica/não explica bem (9,3%);

- atemoriza (9,3%).

#### 2.6.7. Actividades e concentração na sala de aula

Visando uma melhor compreensão do que esperam do ensino os alunos da nossa amostra inserimos no guião da entrevista este tema, a fim de tentarmos perceber que tipo de actividades proporcionam maior e menor concentração na sala de aula e sua relação com os diferentes grupos de alunos considerados.

Nos QUADROS Nº 18 e 19 apresentam-se os resultados do tratamento do discurso referente a este tema.

Observa-se que estes alunos, considerados globalmente, (QUADRO Nº 19) entendem que, o que lhes suscita maior concentração não se prende exactamente com a actividade mas com o facto de ser novo, sair da rotina, quer sejam novas actividades ou novos conteúdos. Duas alunas do 9º ano referem-se-lhe assim:

- "principalmente as novidades, quebrar o normal, a rotina... isso é que ajuda";

- "quando a matéria nos interessa... não tem muito a ver com as actividades".

QUADRO Nº 18\*

	CATEGORIAS	7º ANO						9º ANO					
		ACI		ACD		TOTAL		ACI		ACD		TOTAL	
		f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%
Actividades que proporcionam maior concentração	"Novidades"	3	42.8	-	-	3	21.4	2	18.2	4	22.2	6	20.7
	Utilização de áudio-visuais	-	-	-	-	-	-	-	-	2	11.1	2	6.9
	"Semana" da disciplina	-	-	-	-	-	-	-	-	6	33.3	6	20.7
	Trabalhos práticos	-	-	2	28.6	2	14.3	4	36.4	2	11.1	6	20.7
	Trabalhos de pesquisa bibliográfica	-	-	-	-	-	-	-	-	1	5.6	1	3.5
	Trabalhos de grupo	1	14.3	2	28.6	3	21.4	1	9.0	2	11.1	3	10.3
	Testes de avaliação	1	14.3	1	14.2	2	14.3	4	36.4	1	5.6	5	17.2
	Trabalhos individuais	-	-	2	28.6	2	14.3	-	-	-	-	-	-
	Registos escritos	2	28.6	-	-	2	14.3	-	-	-	-	-	-
	TOTAL	7	100.0	7	100.0	14	100.0	11	100.0	18	100.0	29	100.0
Actividades que proporcionam menor concentração	A <sup>(15)</sup> - discurso monótono	5	100.0	3	37.5	8	61.5	-	-	7	53.8	7	31.8
	P. - escreve no quadro	-	-	2	25.0	2	15.4	4	44.4	1	7.7	5	22.8
	Trabalho de grupo	-	-	3	37.5	3	23.1	5	55.6	2	15.4	7	31.8
	Aulas sempre a escrever	-	-	-	-	-	-	-	-	3	23.1	3	13.6
	TOTAL	5	100.0	8	100.0	13	100.0	9	100.0	13	100.0	22	100.0

\* Respostas múltiplas

N=20

Este aspecto é particularmente referido pelos ACI do 7º ano (QUADRO Nº 18), que como vimos nos temas **Bom professor e**

(15) A.C.P. designa aulas centradas no professor.

Mau professor são os alunos que, no domínio do ensino, mais realce dão à motivação.

QUADRO Nº 19\*

	CATEGORIAS	7º ANO		9º ANO		TOTAL	
		f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%
Actividades que proporcionam maior concentração	"Novidades"	3	21.4	6	20.7	9	20.9
	Utilização de áudio-visuais	-	-	2	6.9	2	4.7
	"Semana" da disciplina	-	-	6	20.7	6	13.9
	Trabalhos práticos	2	14.3	6	20.7	8	18.6
	Trabalhos de pesquisa bibliográfica	-	-	1	3.5	1	2.3
	Trabalhos de grupo	3	21.4	3	10.3	6	13.9
	Testes de avaliação	2	14.3	5	17.2	7	15.7
	Trabalhos individuais	2	14.3	-	-	2	4.7
	Registos escritos	2	14.3	-	-	2	4.7
	TOTAL	14	100.0	29	100.0	43	100.0
Actividades que proporcionam menor concentração	A. - discurso monótono	8	61.5	7	31.8	15	42.9
	C. - escreve no quadro	2	15.4	5	22.8	7	20.0
	Trabalho de grupo	3	23.1	7	31.8	10	28.6
	Aulas sempre a escrever	-	-	3	13.6	3	8.5
	TOTAL	13	100.0	22	100.0	35	100.0

\* Respostas múltiplas

N=20

Logo a seguir vêm os trabalhos práticos e os testes de avaliação, cujas referências estão em idêntica proporção em relação ao todo.

Incluimos em trabalhos práticos todas as actividades que exijam a participação activa do aluno, a nível mental e físico, sob a orientação do professor. Estas actividades podem abranger os trabalhos experimentais, executados pelo aluno em laboratório, a execução de trabalhos da Educação Visual e Desenho ou os trabalhos oficinais e ainda a execução de exercícios de Educação Física.

A importância dos trabalhos práticos na concentração é mais salientada pelos alunos do 9º ano e de entre estes pelos ACI (QUADRO Nº 18). Destacamos algumas das referências a esta categoria:

- "em Desenho... uma pessoa quando tá a fazer aquilo também tá concentrado" (ACI do 9º ano);
- "uma coisa que a gente precisa de certa concentração e uma pessoa nem repara é a Educação Física (...) as pessoas aí... uma preocupação que têm é pensarem aquilo que vão fazer..." (ACI do 9º ano);
- "nas aulas de Educação Física (...) todos querem ajudar, participar" (ACD do 7º ano);
- "o jogo (nas aulas de Educação Física)... são actividades que incitam (...) têm de aplicar muito bem as regras..." (ACD do 7º ano);
- "(...) a fazer experiências, a ver os efeitos..." (ACD do 9º ano).

Os testes de avaliação são mais mencionados pelos ACI do 9º ano (QUADRO Nº 18).

Os trabalhos de pesquisa bibliográfica e a "semana" da disciplina são actividades citadas apenas por ACD do 9º ano (que

são boas alunas). Fazem-no: do seguinte modo:

- "o trabalho de pesquisa (...) quando a professora nos desse um tema e nós íamos à biblioteca... também se aprende muito";
- "(na «semana da Química») eu ia para lá nos intervalos e nas horas livres, fosse à hora que fosse estava lá caída";
- "(na «semana da Química») a gente ali a conviver com outros anos mais avançados... com outras pessoas que já sabem mais de Química aprendemos muito".

Uma ACD do 7º ano salienta a importância dos **trabalhos individuais** na concentração do seguinte modo:

"os alunos estão mais activos no trabalho quando estão a fazer trabalhos sozinhos, porque é... como se não estivessemos protegidos (...) o aluno tem de fazer **me'mo** aquilo... senão... é ele próprio que fica prejudicado".

Quanto às actividades que consideram proporcionadoras de **menor concentração** podemos observar nos QUADROS Nº 18 e 19 que são realçados, por todos os grupos de alunos, aquelas que dizem respeito a **aulas centradas no discurso do professor**, quando aquele é monótono ou exige estar de costas para os alunos a escrever no quadro. Também neste caso são os ACI de 7º ano (QUADRO Nº 18) que mais salientam este aspecto (100,0%) seguidos dos ACD do 9º ano (61,5%).

Os **trabalhos de grupo** (QUADRO Nº 19) são o tipo de actividade que oferece maior dificuldade, a estes alunos; em definir o grau de concentração que proporcionam. São referidos tanto como actividade proporcionadora de maior concentração, como de menor concentração embora com maior frequência no segundo caso



(14,2% vs. 28,6%). São os ACI de 9º ano (QUADRO Nº 18) que os mencionam com maior frequência como actividades que proporcionam menor concentração, assim:

- "quando há trabalho de grupo é pior... há sempre tendência de juntar os tais (...) p'á nossa turma não dá.... fazer trabalhos de grupo... é o delírio dentro da aula";
- "quando a gente tá mais juntos, nos trabalhos de grupo";
- (nos trabalhos de grupo) "os que não fazem na escola acabam em casa, por isso a gente não tem aquela preocupação".

Uma ACD de 9º ano salienta:

"tinha grupos em que eu trabalhava... mais umas tantas e o resto chegava ao fim a gente dava-lhes a cartolina... e eles assinavam... e eles andavam ali na boa vida" e mais adiante "quando nós estamos em turmas mal comportadas e que não se interessam, isto de trabalhos de grupo torna-se um pesadelo".

Da análise destes resultados parece-nos importante fazer destacar algumas interessantes pistas, que exigem um trabalho de pesquisa mais aturado, que possa levar a deduções mais conclusivas:

- os ACI do 9º ano estão mais concentrados nos trabalhos que envolvem a sua participação individual de uma forma activa, quer mental, quer fisicamente (trabalhos práticos e testes de avaliação) e, inversamente, não atribuem qualquer eficácia, a este nível, aos trabalhos de grupo;

- os **ACI** do 7º ano desejam de um modo muito especial que sejam introduzidas inovações nas aulas e, em oposição, manifestam-se unanimemente contra o discurso monótono do professor. Em sintonia com tudo o que exprimiram nos temas anteriores estão fortemente ligados à figura do professor, do qual esperam um trabalho criativo e que os leve à participação;
- os **ACD** do 9º ano, também em harmonia com o que manifestaram nos temas anteriores, nos quais realçaram a figura do professor como transmissor de saber, desejam aulas criativas, mas que incluam actividades em que eles são protagonistas mais activos (trabalhos de pesquisa bibliográfica, "semana da disciplina") (16);
- os **ACD** do 7º ano são igualmente sensíveis à inovação e parece tenderem a privilegiar o trabalho individual.

#### **2.6.8. Direitos e deveres dos alunos e dos professores**

A análise deste tema pretende fazer realçar alguns aspectos relativos ao posicionamento dos diferentes grupos de alunos, por nós considerados, face aos colegas, aos professores e à escola em geral que, porventura, não tenham ressaltado da análise dos temas anteriores.

Constata-se, porém, uma certa dificuldade, por parte dos alunos do 7º ano, na abordagem deste tema, provavelmente por dificuldades ligadas ao domínio linguístico (confundem direitos

---

(16) Estes **ACD** do 9º ano são quase todos bons alunos.

com deveres) e também ao domínio do desenvolvimento moral. A informação prestada por estes alunos a propósito deste tema é muito reduzida no que diz respeito aos deveres dos alunos, assim como, aos deveres e direitos dos professores. Exceptua-se, por conseguinte, o domínio dos deveres dos professores cuja informação é superior à dos alunos do 9º ano (QUADRO Nº 20).

QUADRO Nº 20\*

		7º ANO						9º ANO					
		ACI		ACD		TOTAL		ACI		ACD		TOTAL	
		f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%
DEVERES DOS ALUNOS	Estudar	-	-	-	-	-	-	4	50.0	7	46.7	11	47.8
	Respeitar os outros	-	-	-	-	-	-	2	25.0	3	20.0	5	21.7
	Ser fiel aos colegas	1	33.3	-	-	1	25.0	-	-	-	-	-	-
	Cumprir as regras	2	66.7	1	100.0	3	75.0	2	25.0	5	33.3	7	30.5
	TOTAL	3	100.0	1	100.0	4	100.0	8	100.0	15	100.0	23	100.0
DEVERES DOS PROFESSORES	Ensinar	1	12.5	4	66.8	5	35.7	3	50.0	2	33.3	5	41.6
	Respeitar os outros	4	50.0	-	-	4	28.6	1	16.7	-	-	1	8.3
	Compreender / ser amigo dos alunos	-	-	1	16.6	1	7.1	1	16.7	1	16.7	2	16.7
	Ser imparcial	-	-	-	-	-	-	1	16.7	1	16.7	2	16.7
	Cumprir as regras	3	37.5	1	16.6	4	28.6	-	-	2	33.3	2	16.7
	TOTAL	8	100.0	6	100.0	14	100.0	6	100.0	6	100.0	12	100.0
DIREITOS DOS ALUNOS	Ser respeitado	1	50.0	-	-	1	50.0	1	14.3	6	54.5	7	38.9
	Aprender	1	50.0	-	-	1	50.0	2	28.6	-	-	2	11.1
	Igualdade de tratamento	-	-	-	-	-	-	4	57.1	5	45.5	9	50.0
	TOTAL	2	100.0	-	-	2	100.0	7	100.0	11	100.0	18	100.0
DIREITOS DOS PROFESSORES	Ser respeitado	4	80.0	-	-	4	80.0	2	66.7	4	100.0	6	85.7
	Actualização salarial	1	20.0	-	-	1	20.0	-	-	-	-	-	-
	Igualdade de tratamento	-	-	-	-	-	-	1	33.3	-	-	1	14.3
	TOTAL	5	100.0	-	-	5	100.0	3	100.0	4	100.0	7	100.0

\* Respostas múltiplas

Nº20

No grupo dos alunos do 7º ano são os ACI que mais se pronunciam acerca deste tema. Os ACD não emitem qualquer opinião acerca dos direitos, quer dos alunos, quer dos professores.

Quanto aos deveres dos alunos, dois alunos do sétimo ano salientam a necessidade de "ter cuidado com a escola" e cumprir as regras de disciplina. Um deles (com 13 anos de idade) assinala ainda, o dever de fidelidade aos colegas dizendo a propósito de um episódio relatado:

"são meus colegas não tenho nada que testemunhar contra eles..." eles é que sabem da vida deles... essa pessoa que partiu o vidro deve-se apresentar [ao Conselho Directivo]":

No grupo dos alunos do 9º ano os deveres dos alunos mais mencionados são do domínio do trabalho ("estudar"), tanto para os ACD como para os ACI, embora a sua formulação apresente diferenças interessantes. Enquanto que os ACD atendem a formas concretas de cumprimento desse dever, como por exemplo:

- "outro dever que devemos ter é interessarmo-nos... nós podemos não gostar de uma disciplina... mas não é chegar lá e cruzar os braços... uma pessoa tem o dever de prestar pelo menos alguma atenção";

- "é um dever que nós temos fazer os trabalhos de casa, porque vão nos ajudar...";

- [os alunos] "deveriam... esforçarem-se ao máximo... porque no fundo é para o bem deles";

- "...é esforçar-se para aprender...";

- "um aluno está na escola para aprender; portanto ele tem o dever de fazer os possíveis e os impossíveis para

se tentar interessar pela matéria, para a aprender";

por sua vez os ACI apenas referem:

- "estudar"... "devo estudar"... "estudar" (3 alunos);
- "passar o ano... passar os anos todos"... "deves passar de ano"... "passar de ano" (3 alunos).

Quanto aos **deveres do professor** a categoria **ensinar** é a mais salientada pelos alunos considerados globalmente, apesar de que o grupo dos ACI de 7º ano merece maior realce o respeito que os professores devem aos alunos e o dever de cumprir as regras escolares. A respeito deste último dever estes alunos centram o seu discurso no princípio da **retribuição** a que já aludimos anteriormente:

- "p'a gente respeitar as regras os s'tores também têm que respeitá-las";
- "a disciplina tem que ser cumprida pela parte deles".

No que respeita aos **direitos dos alunos**, é curioso notar a importância relativamente grande dada pelos alunos do 9º ano à igualdade de tratamento, dado que nos temas **bom professor** e **mau professor**, as categorias **tem favoritos** e **não tem favoritos**, respectivamente, não são muito assinaladas, muito especialmente no primeiro tema. Para estes alunos a igualdade de tratamento do professor para com os seus alunos, muito mais que ser uma qualidade que distingue o bom professor, é um dever de qualquer professor e por consequência um direito de qualquer aluno.. Essa igualdade de tratamento é definida destas diferentes formas:

- "ser tratado de igual modo, como os **bétinhos** ... os professores dirigirem-se a nós do mesmo modo que se dirigem a eles, não viem agressivos..." (ACI);

- "...ser tratado como os outros" (ACI);

- "ser tratada de igual modo, como os outros" (ACI);

- "nós temos direito, pelo menos de fingirem [os professores] que **interessam-se** por todos" (ACD).

Trata-se de reclamar igualdade de tratamento no domínio relacional, a qual não é extensiva ao domínio da produção uma vez que estes mesmos alunos assinalam, de entre os deveres do professor, o dever de ensinar de acordo com as necessidades do aluno. Uma ACI do 9º ano fá-lo do seguinte modo:

- "têm o dever... tentar sempre entender ... porque é que o aluno não consegue chegar àquela meta... de ver que nós não conseguimos atingir por qualquer motivo e aí têm de nos ajudar".

#### 2.6.9. Imagem da escola

Tendo constatado, através da bibliografia consultada, que os alunos, de um modo geral, gostam da escola, interessa-nos basicamente verificar quais os aspectos que os alunos consideram mais positivos e mais negativos. Em conformidade com os resultados dos temas anteriormente tratados, em particular aqueles que designámos por **comportamentos desviantes e regras na sala de aula** (dos quais ressalta uma maior valorização dos aspectos ligados ao trabalho, por parte dos alunos do 7º ano) e, em conjugação com os resultados obtidos por alguns autores (M. TERESA ESTRELA e O'HAGAN) (17) tentaremos uma melhor compreensão de como se posi-

(17) Trabalhos referidos a páginas 29 e 50, respectivamente.

cionam os diferentes grupos de alunos por nós considerados, face à escola como ambiente de trabalho e face à escola como ambiente relacional. Deste modo, tomámos, neste tema, a opção metodológica de tratar as diferentes unidades de informação segundo estas duas categorias.

Apresentamos nos QUADROS Nº 21 e 22 os resultados do tratamento da informação obtida, considerando no primeiro a distribuição por indicadores dentro de cada categoria e no segundo a distribuição por categorias.

Dos 59 indicadores utilizados pelos 20 alunos, 64,4% são referentes a aspectos por eles considerados como positivos.

São os ACD do 9º ano que utilizam maior percentagem de indicadores que se reportam aos aspectos positivos da escola. São também estes alunos que mencionam maior número de aspectos que descrevem a escola como ambiente de trabalho, quer pela positiva quer pela negativa. Visão oposta apresentam os ACI também do 9º ano, os quais salientam, quase exclusivamente aspectos do campo relacional na sua caracterização da escola, tanto pela positiva, como pela negativa (100,0% vs. 60,0%). Os ACI do 7º ano ligam os aspectos positivos da escola quase exclusivamente ao campo relacional (83,3%) e os negativos confinam-se ao domínio do trabalho (100,0%). Por seu turno, os ACD do 7º ano atribuem os aspectos positivos da escola fundamentalmente ao domínio relacional (60%) e os negativos ao domínio do trabalho (66,7%).

Parece, assim, que os ACD do 9º ano têm uma forte ligação à escola enquanto local de aprendizagem, embora não deixem de realçar os aspectos positivos do domínio relacional. Os ACI do 9º ano, que parecem apresentar uma atracção pela escola idêntica à dos outros grupos, circunscrevem-na quase exclusivamente ao campo relacional, realçando nos aspectos positivos o convívio com colegas e amigos ou com pessoas do sexo oposto e nos aspectos negativos o facto de os alunos terem de se submeter aos professor-

res, Conselho Directivo e contínuos:

QUADRO Nº 21\*

			7º ANO						9º ANO						TOTAL	
			ACI		ACD		TOTAL		ACI		ACD		TOTAL			
			f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%
ASPECTOS MAIS POSITIVOS	E. C. A. T. (18)	Ter aulas da disciplina favorita	1	100.0	2	50.0	3	60.0	-	-	7	87.5	7	87.5	10	76.9
		Aprender	-	-	1	25.0	1	20.0	-	-	1	12.5	1	12.5	2	15.4
		Transitar de ano	-	-	1	25.0	1	20.0	-	-	-	-	-	-	1	7.7
		TOTAL	1	100.0	4	100.0	5	100.0	-	-	8	100.0	8	100.0	13	100.0
	(18)	Toque para saída	1	20.0	1	16.7	2	18.2	-	-	-	-	-	-	3	8.0
		Conviver com colegas	2	40.0	3	50.0	5	45.4	7	87.5	4	66.6	11	78.6	16	64.0
		Praticar desporto	-	-	2	33.3	2	18.2	-	-	-	-	-	-	2	8.0
		Conviver com pessoas do sexo oposto	2	40.0	-	-	2	18.2	1	12.5	1	16.7	2	14.3	4	16.0
		Passear pela escola	-	-	-	-	-	-	-	-	1	16.7	1	7.1	1	4.0
		TOTAL	5	100.0	6	100.0	11	100.0	8	100.0	6	100.0	14	100.0	25	100.0
ASPECTOS MAIS NEGATIVOS	E. C. A. T. (18)	Ir às aulas	1	25.0	1	25.0	2	25.0	2	100.0	2	40.0	4	57.1	6	40.0
		Fazer testes de avaliação	1	25.0	2	50.0	3	37.5	-	-	-	-	-	-	3	20.0
		Ter maus professores	2	50.0	-	-	2	25.0	-	-	2	40.0	2	28.6	4	26.6
		Estudar o que não interessa	-	-	-	-	-	-	-	-	1	20.0	1	14.3	1	6.7
		Ter negativas	-	-	1	25.0	1	12.5	-	-	-	-	-	-	1	6.7
		TOTAL	4	100.0	4	100.0	8	100.0	2	100.0	5	100.0	7	100.0	15	100.0
	(18)	Discutir com os colegas	-	-	-	-	-	-	-	-	1	100.0	1	25.0	1	16.7
		Consumo de droga	-	-	2	100.0	2	100.0	-	-	-	-	-	-	2	33.3
		Submissão aos profs. C.Directivo e contínuos	-	-	-	-	-	-	2	66.7	-	-	2	50.0	2	33.3
		Professores que têm favoritos	-	-	-	-	-	-	1	33.3	-	-	1	25.0	1	16.7
TOTAL		-	-	2	100.0	2	100.0	3	100.0	1	100.0	4	100.0	6	100.0	

\* Respostas múltiplas

N=20



QUADRO Nº 22\*

		7º ANO						9º ANO						TOTAL	
		ACI		ACD		TOTAL		ACI		ACD		TOTAL			
		f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%
ASPECTOS MAIS POSITIVOS	Escola como ambiente de <u>trabalho</u>	1	16.7	4	40.0	5	31.3	-	-	8	57.1	8	36.4	13	34.2
	Escola como ambiente <u>relacional</u>	5	83.3	6	60.0	11	68.7	8	100.0	6	42.9	14	63.6	25	65.8
	TOTAL	6	100.0	10	100.0	16	100.0	8	100.0	14	100.0	22	100.0	38	100.0
ASPECTOS MAIS NEGATIVOS	Escola como ambiente de <u>trabalho</u>	4	100.0	4	66.7	8	80.0	2	40.0	5	83.3	7	63.6	15	71.4
	Escola como ambiente <u>relacional</u>	-	-	2	33.3	2	20.0	3	60.0	1	16.7	4	36.4	6	28.6
	TOTAL	4	100.0	6	100.0	10	100.0	5	100.0	6	100.0	11	100.0	21	100.0

\* Respostas múltiplas

N=20

Quanto aos alunos do 7º ano, comparando o conjunto das respostas dos dois grupos (ACD e ACI), observa-se uma nitida equiparação dos dois domínios considerados. No entanto, os ACI sobrevalorizam o domínio relacional nos aspectos positivos da escola e o domínio do trabalho nos aspectos negativos.

Verifica-se, portanto, um distinto posicionamento em relação à escola nos alunos do 9º ano, enquanto que nos de 7º ano a fractura não é notória, embora se desenhem algumas tendências cuja explicitação irá, concerteza, depender muito do percurso escolar de cada aluno.

(18) As siglas E.C.A.T. e E.C.A.R. designam respectivamente escola como ambiente de trabalho e escola como ambiente relacional.

## 2.7. SÍNTESE

A informação recolhida junto dos alunos, à qual acabamos de apresentar, permite-nos realçar um conjunto de constatações que enunciaremos seguidamente:

- os alunos do 7º ano atribuem maior importância do que os do 9º ano ao desvio ao trabalho na sala de aula, o qual no 9º ano passa a interessar apenas os ACD;
- enquanto que nos alunos do 7º ano os comportamentos desviantes com pouca gravidade (rir, conversar...) têm um peso relativamente importante na sua definição de indisciplina na sala de aula, nos alunos do 9º ano esta leva em consideração aspectos mais perturbadores da relação pedagógica;
- os alunos do 7º ano, designadamente os ACI, atribuem maior importância à escola e, particularmente, ao professor no aparecimento de situações de indisciplina, do que os alunos do 9º ano;
- para os ACD, nomeadamente os do 9º ano, o diálogo parece ser a forma de disciplinação a que atribuem maior eficácia; diálogo esse para o qual devem contribuir dois agentes distintos: o professor e a turma (para os alunos do 9º ano);
- as qualidades do professor a que os alunos no seu conjunto (do 7º e do 9º anos) são mais sensíveis são: ser próximo, motivar, explicar bem e ter sentido de humor;
- para os ACD do 9º ano o professor é, antes de mais, definido pelas suas qualidades de bom transmissor de saber (o que implica "saber o que ensina", ser criativo e ser capaz de incluir actividades que estimulem os alunos a ser protagonistas activos da sua aprendizagem);
- para os ACI do 9º ano as características do professor mais valorizadas são do domínio relacional (proximidade, igualdade de tratamento

para todos os alunos...);

- os **ACI** do 7º ano parecem ser aqueles que estão mais fortemente ligados à figura do professor, do qual esperam um ensino inovador (que os motive), organizado e que contemple a ajuda individualizada e que, no domínio da disciplinação seja essencialmente firme e com sentido de justiça;

- para os **ADC** do 7º ano as principais qualidades do professor parecem ser a capacidade de ajuda individualizada (o trabalho individual assume para este grupo uma importância relativamente maior) e de motivação do aluno, sem descurar o sentido de humor;

- os **ADC** do 9º ano parece apresentarem forte ligação à escola enquanto local de aprendizagem, enquanto que nos **ACI** se constata uma atracção pela escola quase exclusivamente ligada ao domínio relacional;

- nos **ADC** e nos **ACI** do 7º ano o domínio relacional é aquele que lhes provoca maior atracção e o do trabalho aquele que apresenta mais aspectos negativos, embora o **ACI** sobrevalorizem um e outro.

Este conjunto de constatações permite-nos levantar alguns problemas, que irão guiar a fase seguinte da presente pesquisa:

1 - Como evolui a imagem da escola nos **ADC** e nos **ACI** do 7º para o 9º ano de escolaridade?

2 - Que transformações se operam nas representações do comportamento dos alunos na sala de aula do 7º para o 9º ano?

3 - Quais os modelos (19) de professor, como agente disciplinador, dominantes no início e no final deste ciclo de estudos?

4 - Como se articulam estes dois últimos aspectos com as opiniões dos professores?

---

(19) "Nas ciências humanas, o modelo é uma forma particular de representação que se caracteriza pelo seu aspecto normativo" (MOLLO, 1979, p.22).

Passaremos a formular algumas hipóteses orientadoras desta próxima fase do nosso trabalho:

Hipótese 1: Existe uma relação entre o ano de escolaridade e a natureza perturbadora dos comportamentos definidos como indisciplinados.

Sub-hipótese 1: Existe uma relação entre o ano de escolaridade e a noção de indisciplina como desvio à tarefa.

Sub-hipótese 2: O avanço na escolaridade implica a ligação da indisciplina a formas mais perturbadoras do domínio relacional da vida escolar.

Hipótese 2: Existe uma relação significativa entre o ano de escolaridade e o modelo de professor como agente disciplinador.

Sub-hipótese 1: Há uma diferença significativa entre a importância atribuída ao diálogo como estratégia de disciplinação pelos alunos do 7º e do 9º anos.

Sub-hipótese 2: Há uma diferença significativa entre as opiniões dos alunos do 7º e do 9º anos acerca do professor como disciplinador firme e exigente.

Hipótese 3: Há uma diferença significativa entre a importância atribuída ao convívio na escola pelos ACD e pelos ACI (quer do 7º quer do 9º ano).

Hipótese 4: Existe uma relação entre o interesse pela escola como lugar de aprendizagem e o nível de escolaridade nos ACI.

Hipótese 5: Existe uma relação entre o comportamento e a estrutura familiar do aluno, nos alunos do 9º ano.

Hipótese 6: Existem diferenças significativas entre as opiniões dos professores e dos alunos acerca da disciplina escolar.

### 3. OS QUESTIONARIOS

Baseando-nos na análise dos dados obtidos através das entrevistas aos alunos, assim como, na bibliografia relevante sobre a temática que temos vindo a tratar, procedemos à elaboração de dois questionários de opinião (para os alunos e para os professores), os quais nos permitiriam a verificação das hipóteses que acabamos de enunciar.

#### 3.1. Os pré-questionários

##### 3.1.1. Elaboração e recolha de dados

A elaboração dos pré-questionários dos alunos e dos professores (ANEXOS V e VI) orientou-se pelos seguintes critérios:

- elaborar três blocos de itens que permitissem confrontar, respectivamente, as opiniões de alunos e professores referentes a comportamentos desviantes, causas da indisciplina e processos de disciplinação;
- seleccionar estes conjuntos de itens tomando como base a análise do conteúdo das entrevistas aos alunos, particularmente no que diz respeito aos temas do mesmo nome, tomando igualmente em consideração alguns aspectos decorrentes da análise dos outros temas;

- construir, para cada bloco, um conjunto de itens referentes a cada uma das categorias do respectivo tema e em proporção aproximadamente idêntica.

- elaborar no caso do pré-questionário dos alunos, questões que nos permitissem confrontar as opiniões dos diferentes grupos de alunos, quer relativamente à sua imagem da escola, quer à auto-imagem do seu comportamento escolar.

Formulados os itens organizaram-se três blocos, constituídos por um total de 73 itens, através dos quais se pretendia obter, de cada respondente, as seguintes informações.

- bloco 1: a gravidade atribuída a cada comportamento enunciado, expressa a partir da utilização de uma escala de quatro pontos (Nada grave, Pouco grave, Grave, Muito grave);

- bloco 2: a importância atribuída a cada causa da indisciplina enunciada, expressa a partir da utilização de uma escala de quatro pontos (Nada importante, Pouco importante, Importante, Muito importante);

- bloco 3: a eficácia atribuída pelos alunos a cada processo de disciplinação enunciado, expressa pela utilização de uma escala de quatro pontos (Nada eficaz, Pouco eficaz, Eficaz, Muito eficaz) e a frequência de utilização dos mesmos por parte dos professores expressa através de uma escala de quatro pontos (Nunca, Raramente, Com frequência, Muitas vezes).

Optámos por escalas de quatro pontos, por um lado, para obviar o facto de se atribuir maior peso a uma resposta que não exprime qualquer opinião do que a outra que atribui, por exemplo,

pouca gravidade a um qualquer comportamento e, por outro, para desviar os respondentes da resposta "sem opinião", por poder esperar-se alguma resistência dos sujeitos, especialmente dos professores, a assumir posições definidas.

A ordem sequencial dos itens em cada bloco resultou de uma tiragem ao acaso, evitando as sequências mais contaminadoras.

O pré-questionário dos alunos completa-se com mais três blocos de questões relativas à imagem da escola e à imagem do comportamento do aluno.

O pré-questionário dos alunos foi passado a um conjunto de 20 alunos da escola onde se realizou o nosso estudo distribuídos da seguinte forma:

- 5 ACD do 7º ano;

- 5 ACI do 7º ano;

- 5 ACD do 9º ano;

- 5 ACI do 9º ano.

O pré-questionário dos professores foi submetido a 10 professores, da mesma escola onde centrámos o nosso estudo, de diferentes disciplinas curriculares (Matemática, Trabalhos Oficiais, Biologia, Educação Física, Inglês, Geografia, Saúde, História e Português/Francês), com experiência de ensino variável entre um e vinte e cinco anos de serviço, sendo cinco profissionalizados e cinco não profissionalizados.

A passagem dos pré-questionários assumiu um aspecto "clínico", uma vez que era importante conhecer as reacções dos sujeitos, assim como aceitar sugestões que nos viessem a ajudar na elaboração final do questionário.

Os pré-questionários fornecidos aos ACI foram previamente marcados com um pequeno ponto, colocado na parte de trás do questionário, a fim de nos permitir uma posterior comparação das opiniões dos ACD e dos ACI.

### 3.1.2. Apuramento e análise dos resultados

dos blocos 1, 2 e 3.

Começamos pela atribuição de cotação aos diferentes items, sendo cada questão cotada de um a quatro, com base nos seguintes critérios:

bloco 1	Nada Grave	1
	Pouco Grave	2
	Grave	3
	Muito Grave	4

bloco 2	Nada importante	1
	Pouco importante	2
	Importante	3
	Muito importante	4

bloco 3 (alunos)	Nada eficaz	1
	Pouco eficaz	2
	Eficaz	3
	Muito eficaz	4

bloco 3 (professores)	Nunca	1
	Raramente	2
	Com frequência	3
	Muitas vezes	4



### 3.1.2.1. Médias e dispersão por grupo

Partindo dos dados registados em matrizes (ANEXOS VII, VIII e IX) foram calculados, para cada indivíduo e para cada grupo, os respectivos "scores" e médias. Verificou-se que as médias são mais elevadas, em qualquer dos blocos para os alunos do 7º ano (B1-122.4; B2-53.5; B3-60.7), seguindo-se os alunos do 9º ano (B1-120.3; B2-51.8; B3-55.1) e finalmente os professores (B1-118.1; B2-50.6; B3-52.1). A dispersão dos "scores" é menor nos professores, nos três blocos. No grupo dos alunos a dispersão é maior nas respostas dos alunos do 9º ano aos blocos 1 e 2 e nos alunos do 7º ano ao bloco 3.

### 3.1.2.2. Validade

Assegurada a validade do conteúdo através do processo de elaboração das questões que já expusemos, interessava-nos testar a homogeneidade dos itens constituintes de cada um dos blocos 1, 2 e 3, isto é, "saber até que ponto o conjunto dos itens de cada bloco estavam a medir qualquer coisa em comum" (TUCKMAN, 1972, p.225). Considerámos, por conseguinte, cada bloco como um questionário independente, para o estudo da sua validade. A homogeneidade de cada "questionário" foi calculada pelo método de correlação item-total, ou seja, "pelo cálculo das correlações entre os scores obtidos por cada pessoa em cada item e os scores obtidos por cada pessoa no conjunto da escala" (op. cit.). Esta via de análise veio a permitir-nos retirar itens não correlacionados com o conjunto de que faziam parte.

Pretendíamos, deste modo, saber: (1) se há uma relação

entre cada uma das variáveis (items) que medem a gravidade dos comportamentos desviantes, com o total das variáveis que medem este aspecto [bloco 1]; (2) se há uma relação entre cada uma das variáveis que medem a importância das causas atribuídas ao fenómeno da indisciplina e o conjunto das variáveis que medem este aspecto [bloco 2].

Através do cálculo do coeficiente de correlação de Pearson, para o conjunto dos 20 alunos e 10 professores (ANEXOS XIII, XIV), obtivemos os seguintes resultados:

- Bloco 1 : há uma correlação positiva entre o item e (gravidade dos comportamentos desviantes) o total:
  - ao nível de significância 0.001, para os items: 28; 29; 30; 35 e 38;
  - ao nível de significância 0.01, para os items: 10; 13; 24; 25 e 27;
  - ao nível de significância 0.05, para os items: 11; 16; 17; 18; 19; 21; 31 e 33;
  - ao nível de significância 0.1, para os items: 7; 8; 9; 32; 34 e 36;
- Bloco 2 : há uma correlação positiva entre o item e (importância das causas da indisciplina) o total:
  - ao nível de significância 0.001, para

os itens: 4 e 5;

- ao nível de significância 0.01, para os  
itens: 2; 6; 7; 8; 9; 11; 12 e 14;

- ao nível de significância 0.10, para os  
itens: 3 e 15.

Dada a circunstância de o bloco 3 apresentar duas escalas (uma escala de eficácia para os alunos e uma escala de frequência para os professores) e uma vez que o número de indivíduos de cada amostra se afastava bastante de trinta, não se seguiu o processo utilizado para os outros blocos. Os dados apurados a partir do questionário definitivo iriam ser sujeitos a tratamento estatístico segundo o método da análise factorial, este constituiria a prova de homogeneidade.

Com base nos resultados acabados de apresentar seleccionámos os itens para cada bloco.

No que diz respeito ao **bloco 1** mantivemos os 24 itens que apresentaram correlação positiva com o conjunto a um nível de significância igual ou superior a 0.10. Os itens 6 ("não deixar que os colegas ponham dúvidas ao professor"), 12 ("picar um colega com um objecto") e 26 ("estudar para outra disciplina") foram mantidos, apesar de não se terem revelado significativamente correlacionados com o conjunto. Os dois primeiros foram mantidos pelo facto de pertencerem a uma categoria de comportamentos desviantes - "relação aluno/aluno" - da qual só um item se revelou significativamente correlacionado com o conjunto. O item 26, incluído na categoria "trabalho", foi mantido dada a importância desta categoria nas nossas hipóteses.

Mantivemos todos os itens do **bloco 2**, apesar de o item 1 ("falta de participação dos pais na vida escolar") não apresentar correlação positiva com o conjunto. Trata-se, no entanto, de

um aspecto que por curiosidade científica gostaríamos de aprofundar.

Quanto ao **bloco 3**, mantivemos dezanove dos vinte itens, desprezando apenas o item 10, dado que não fazia sentido numa escala de frequência.

### 3.1.2.3. Fidelidade

"A fidelidade é, a par da validade, a qualidade mais importante de todo o instrumento de medida. É a qualidade que consiste, para um dado instrumento, em fornecer, em condições experimentais idênticas, resultados idênticos para um fenómeno que permaneceu idêntico a si próprio" (MIALARET, 1984, p.79). Por isso, é também conhecida pelas designações de constância ou consistência do teste.

Uma forma de medir a fidelidade de um instrumento de medida (teste, questionário) é aplicá-lo duas vezes às mesmas pessoas e comparar os resultados obtidos em cada momento. Neste procedimento, conhecido como "*test-retest reliability*" (TUCKMAN, 1972, p.160), os "scores" obtidos por cada pessoa na primeira administração e na segunda devem estar correlacionadas. "A fidelidade absoluta é impossível em pedagogia (correlação igual a 1), porque as circunstâncias e os indivíduos mudam e o facto de ter respondido a uma prova faz com que no momento da segunda administração o indivíduo não se encontre na mesma situação psicológica da primeira. (...) Considera-se que uma prova é fiel quando o coeficiente de correlação teste-reteste é suficientemente elevado (0.80 por exemplo)" (MIALARET, 1984, p.80).

Na nossa pesquisa testámos a fidelidade do questionário

dos professores através deste método teste-reteste. O tempo que mediou os dois momentos de aplicação do questionário foi de um pouco mais que dois meses. Considerámos ser um lapso de tempo adequado por duas razões: por um lado, para afastar o efeito de evocação (apesar de ser pouco provável) e por outro, porque tratando-se de profissionais com uma média de tempo de serviço de 4/5 anos seria de esperar que não houvesse modificações muito sensíveis nas suas opiniões.

Aquando da segunda administração já havíamos procedido à selecção dos itens (a que aludimos no ponto 3.1.2.2.) e, por consequência, o questionário tinha já a forma definitiva. Sendo assim, a comparação dos "scores" foi feita apenas para os itens que se mantiveram.

Como foi referido, no primeiro momento o questionário foi aplicado a um grupo de 10 professores. Destes apenas nove continuavam a leccionar na escola onde a nossa pesquisa se desenvolveu aquando da segunda aplicação, pelo que a fidelidade foi testada com base nas respostas de nove indivíduos.

Os "scores" por indivíduo e por bloco, obtidos no teste e reteste podem observar-se no QUADRO Nº 23.

Não foram considerados os questionários do indivíduo 1 para o teste de fidelidade do bloco 1 e dos indivíduos 6 e 7 para o teste do bloco 2 dado o seu preenchimento se encontrar incompleto.

Feito o estudo da amplitude das variações observadas por item, em cada bloco (ANEXOS XVI, XVII e XVIII), constatámos o seguinte:

- Bloco 1
- 61,3% das respostas mantiveram-se
  - 34,6% das respostas variaram um intervalo da escala [+1 ou -1];
  - 4,1% das respostas variaram dois intervalos da escala [+2 ou -2];

- Bloco 2
- 67,7% das respostas mantiveram-se
  - 30,1% das respostas variaram um intervalo da escala [+1 ou -1];
  - 0,7% das respostas variaram dois intervalos da escala [+2];
  - 1,5% das respostas variaram três intervalos da escala [+3];

- Bloco 3
- 59,7% das respostas mantiveram-se
  - 34,5% das respostas variaram um intervalo da escala [+1 ou -1];
  - 5,8% das respostas variaram dois intervalos da escala [+2 ou -2];

Pode igualmente constatar-se (através da leitura dos anexos atrás referidos) que:

- no bloco 1: 25,5% das respostas variaram em sentido decrescente e 13,2% em sentido crescente;
- no bloco 2: 15,8% das respostas variaram em sentido decrescente e 16,5% em sentido crescente;
- no bloco 3: 22,2% das respostas variaram em sentido crescente e 18,1% em sentido decrescente;

QUADRO Nº 23

Indº	Bloco 1		Bloco 2		Bloco 3	
	teste	reteste	teste	reteste	teste	reteste
1	87	81	46	60	50	51
2	77	80	63	63	48	50
3	91	85	53	54	49	50
4	89	84	50	50	57	58
5	75	57	50	51	50	46
6	75	67	43	42	44	43
7	85	89	47	45	44	40
8	78	77	45	42	43	44
9	82	85	51	54	53	49

Testamos, ainda, a correlação existente entre os "scores" obtidos nos dois momentos de administração do questionário, uma vez que pretendíamos saber: (1) se há relação entre a gravidade atribuída pelos sujeitos aos comportamentos desviantes enunciados, na primeira e na segunda aplicação do questionário [bloco 1]; (2) se há relação entre a importância atribuída pelos sujeitos, às causas da indisciplina enunciadas, na primeira e na segunda aplicação do questionário [bloco 2]; (3) se há relação entre a frequência atribuída pelos sujeitos à utilização dos processos de disciplina enunciados, na primeira e na segunda aplicação do questionário [bloco 3].

Feito o cálculo do coeficiente de Spearman, para cada bloco, obtivemos os seguintes resultados:

- bloco 1: para  $N=8$ ,  $r_s=0.810$ , logo há correlação entre os resultados dos dois questionários ao n.s. de 0.05;

- bloco 2: para  $N=7$ ,  $r_s=0.607$ , logo não há correlação entre os resultados dos dois questionários.

No entanto, se excluirmos o questionário do indivíduo 1, obtemos para  $N=6$ ,  $r_s=0.943$ , ou seja, há correlação ao n.s. de 0.01;

- bloco 3: para  $N=9$ ,  $r_s=0.658$ , logo há correlação entre os resultados obtidos nos dois questionários ao n.s. de 0.05.

Podemos dizer que se regista uma boa estabilidade nos resultados do bloco 1 e uma razoável estabilidade para os blocos 2 e 3.



#### **3.1.2.4. Sensibilidade**

"A sensibilidade é a qualidade de uma prova que lhe permite distinguir diferentes sujeitos ou diferentes situações (MIALARET, 1984, p.80).

Com base na comparação das médias e da dispersão dos resultados dos diferentes grupos de indivíduos pelos três blocos do questionário (ponto 3.1.2.1.) podemos dizer que genericamente existe uma certa sensibilidade. Este aspecto é confirmado pela análise comparativa dos resultados item a item (ANEXOS X, XI e XII). A quase totalidade dos itens seleccionados dos blocos 1 e 3 apresentam distribuições e médias diferentes segundo indivíduos dos grupos considerados. O bloco que apresenta menor poder discriminativo é o bloco 2, no qual um razoável número de itens apresenta resultados bastante idênticos para os diferentes grupos considerados.

#### **3.1.3. Apuramento e análise dos resultados do bloco 4 do pré-questionário dos alunos.**

Oitenta por cento dos alunos quer do 7º quer do 9º ano, considera-se bem comportado. Os dois alunos do 7º ano que não se consideram bem comportados são considerados indisciplinados pelos seus professores. Dos alunos do 9º ano que se consideram mal comportados um é considerado indisciplinado e outro é considerado disciplinado pelos seus professores.

Dada a fraca definição das opções apresentadas aos alunos, resolvemos reestruturar esta questão, passando a apresentar a seguinte formulação (vidé ANEXO XIX):

"Considera-se um aluno:

- em geral, bem comportado
- bem comportado numas disciplinas, mal noutras
- às vezes mal comportado
- em geral, mal comportado

Assinale a sua opção".

#### 3.1.4. Apuramento e análise dos resultados do bloco 5 do do pré-questionário dos alunos

Considerando os itens 5.1; 5.3; 5.4; 5.9 e 5.10 definidores da escola como local de convívio e os itens 5.2; 5.5; 5.6; 5.7 e 5.8 definidores da escola como local de trabalho (vide ANEXO V) os dados obtidos distribuem-se da forma que o QUADRO Nº 24 apresenta pelos diferentes tipos de alunos.

QUADRO Nº 24\*

Imagem da escola	7º ano			9º ano		
	ACD	ACI	TOTAL	ACD	ACI	TOTAL
Escola como local de trabalho	9	10	19	10	11	21
Escola como local de convívio	6	5	11	5	4	9
TOTAL	15	15	30	15	15	30

\* Respostas múltiplas (3 por aluno)

N=10

Verifica-se nesta pequena amostra uma tendência acen-

tuada para os alunos escolherem os itens respeitantes à escola como local de trabalho.

Eliminámos o item 5.5 - "participar numa aula interessante" por nos parecer de certo modo repetitivo em relação aos itens 5.2 - "Aprender qualquer coisa interessante numa aula" e 5.8 - "Ir às aulas da minha disciplina favorita".

### 3.1.5. As variáveis agregado familiar e insucesso escolar

Considerando os 20 alunos que responderam ao pré-questionário, apresenta-se no QUADRO Nº 25 a distribuição dos ACI e ACD de cada ano de escolaridade, por tipo de agregado familiar e por número de repetências.

QUADRO Nº 25

ANO DE ESCOLARIDADE E TIPO DE COMPORTAMENTO		AGREGADO FAMILIAR				RESULTADOS ESCOLARES			
		COABITA COM: PAI E MÃE	Só COM PAI	Só COM MÃE	OUTRAS SITUAÇÕES	SEM REPET	1 REPET	2 REPET	3 REPET
7º ANO	ACD	5	-	-	-	5	-	-	-
	ACI	5	-	-	-	-	3	2	-
	TOTAL	10	-	-	-	5	3	2	-
9º ANO	ACD	4	1	-	-	2	1	1	1
	ACI	2	-	3	-	2	2	1	-
	TOTAL	6	1	3	-	4	3	2	1

Considerando estas duas variáveis parece poder inferir-se destas pequenas amostras que, o que distingue os ACD e os ACI

do 7º ano é o insucesso escolar, enquanto que o que distingue os ACD e os ACI do 9º ano é o tipo de agregado familiar (definido aqui apenas a partir da coabitação com os progenitores). Salienta-se que dos 5 ACI do 9º ano três coabitam só com a mãe.

### 3.2. Os questionários

O processo de construção dos questionários a que acabamos de fazer alusão, baseado em critérios de ordem quantitativa e qualitativa, veio a originar os questionários dos alunos e dos professores que constam dos ANEXOS XIX e XX respectivamente. Estes questionários são constituídos da seguinte forma:

- **questionário dos alunos:** formado por três blocos com um total de 61 items, sendo 27 relativos à gravidade atribuída aos comportamentos desviantes, 15 à importância atribuída às causas da indisciplina e 19 à eficácia atribuída aos processos de disciplinação, um bloco de escolha múltipla sobre a auto-imagem do comportamento do aluno e um bloco de escolha múltipla referente à imagem que o aluno tem da escola;
- **questionário dos professores:** formado por três blocos de 61 items iguais àqueles que constituem os blocos 1, 2 e 3 dos questionários dos alunos, com escolas também iguais nos blocos 1 e 2 e com uma escala de frequência de utilização dos processos de disciplinação no bloco 3.

Como ficou dito aquando da definição dos objectivos desta pesquisa, a passagem destes questionários teve como finalidade

realizar uma recolha de informação mais vasta, a qual nos veio a permitir testar as hipóteses que temos vindo a enunciar.

### **3.2.1. Selecção das amostras**

Esta fase do trabalho de campo decorreu, tal como as outras, numa escola secundária de um concelho limítrofe de Lisboa, a qual atrás caracterizámos aquando da definição do campo de estudo (p.58).

Foram seleccionadas três amostras a partir das seguintes populações da referida escola:

- alunos do 7º ano de escolaridade;
- alunos do 9º ano de escolaridade;
- professores que leccionavam o 7º e/ou o 9º ano de escolaridade.

#### **3.2.1.1. Os alunos**

Em conformidade com o processo de investigação relatado ao longo deste trabalho, pretendia-se comparar:

- as opiniões dos alunos do 7º e 9º anos de escolaridade;
- as opiniões dos alunos considerados disciplinados (ACD)

e dos alunos considerados indisciplinados (ACI) do 7º ano;

- as opiniões dos alunos considerados disciplinados (ACD) e dos alunos considerados indisciplinados (ACI) do 9º ano;

uns e outros integrados em turmas consideradas disciplinadas (TCD) e turmas consideradas indisciplinadas (TCI).

A selecção das amostras resultou do seguinte processo.

- 1 - depois de constataremos que o total de alunos do 7º ano era de 175 e o total de alunos do 9º ano era de 254, utilizando a tabela de determinação do tamanho de uma amostra de uma dada população (KREJCLE e MARGAN, 1970, p.608), definimos uma amostra de 120 alunos para o 7º ano e de 153 alunos para o 9º ano.

- 2 - seguidamente tomámos conhecimento da distribuição do conjunto dos alunos do 7º ano por 6 turmas e do conjunto dos alunos do 9º ano por 9 turmas;

- 3 - informados sobre a existência de alguns critérios de formação das turmas (escolhas de opções curriculares, distribuição de repetentes, etc.) e após uma conversa com os directores de todas as turmas do 7º e do 9º anos (em função de guião orientador, ANEXO XXI), verificámos que a amostra não devia ser totalmente aleatória, mas seleccionada em função da classificação que os directores de turma atribuíam às turmas;

- 4 - ponderadas as informações prestadas pelos directores de turma (ANEXO XXII), foi possível estabelecer a seguinte distribuição, para o conjunto das 15 turmas do 7º e 9º ano:

QUADRO Nº 26.

Turmas Ano de escolaridade	TCD	TCI	Sem Classificação	TOTAL
7º ano	2	3	1 (20)	6
9º ano	6	2	1 (21)	9
TOTAL	8	5	2	15

5 - procedemos, finalmente, à selecção das duas amostras, tomando em consideração o total de indivíduos que devia constituir cada uma delas, definido no ponto 1 deste processo, ficando assim constituídas:

QUADRO Nº 27

Turmas Ano de escolaridade	TCD	TCI	TOTAL
7º ano	2	3	5
9º ano	4	2	6
TOTAL	6	5	11

Estavam, deste modo, seleccionadas 11 turmas, sendo cinco do 7º ano e seis do 9º ano. Duas das cinco turmas do 7º ano eram consideradas disciplinadas e três consideradas indisciplinadas. Das seis turmas do 9º ano quatro eram consideradas disciplinadas e duas consideradas indisciplinadas. Os alunos que constituíam as seis turmas do 7º ano perfaziam um total de 138 e os que constituíam as do 9º ano perfaziam um total de 161 alunos.

Paralelamente ao processo de selecção das turmas proce-

(20) O director de turma encontrava-se ausente por motivo de doença.

(21) A turma não possuía, à data, director de turma, por motivo de abandono da profissão por parte deste.

deu-se a uma identificação dos ACI de cada turma. Tal foi possível, quer através das conversas mantidas com os directores de turma, quer pela consulta que realizámos aos registos constantes nos "dossiers" de turma e nos livros de ponto (22), quer, ainda, a partir da consulta de todas as actas das reuniões (ordinárias e extraordinárias) dos conselhos de turma destes dois anos de escolaridade. Ponderadas tais informações, foram identificados 42 ACI sendo 18 do 7º ano e 24 do 9º ano.

Dos 18 ACI do 7º ano 16 são rapazes e 2 raparigas, enquanto que, dos 24 ACI do 9º ano 13 são rapazes e 11 são raparigas.

Considerando o conjunto das 11 turmas temos uma média de 3,8 ACI (14%) por turma (tamanho médio das turmas 27,2 alunos), sendo 2,6 rapazes. Estes valores, embora não se distanciem substancialmente, são inferiores aos encontrados por HOUGHTON et al (1988), que verificaram que os professores questionados no seu estudo consideravam existir uma média de 4,1 (19,4%) alunos perturbadores por classe (tamanho médio 21,1 alunos), dos quais 2,7 eram rapazes. Na nossa amostra do 9º ano a média de rapazes perturbadores, por turma, é de 2,2, portanto bastante mais baixa. Aliás, constata-se uma grande diferença na distribuição dos ACI, por sexo, comparando o 7º ano com o 9º ano, ou seja, cresce substancialmente a percentagem de raparigas consideradas indisciplinadas, do 7º ano para o 9º ano.

---

(22) nesta escola reservam-se algumas folhas no final do livro de ponto de cada turma para troca de informações acerca dos alunos entre os professores e o director de turma.



### 3.2.1.2. Os professores

Foi seleccionado todo o universo dos docentes do 7º e 9º ano de escolaridade, os quais perfaziam um total de 58 individuos.

### 3.2.2. Aplicação dos questionários

Seleccionadas as amostras, procedeu-se à aplicação do questionário tendo em conta determinados cuidados.

Relativamente aos alunos houve a preocupação de obstar à possível contaminação das respostas, na eventualidade de o preenchimento do questionário ser solicitado por um professor da turma, pelo que, fomos nós próprios que nos deslocámos a cada turma e estivemos presentes durante o preenchimento do questionário.

Quanto aos professores, solicitámos a ajuda de quatro colaboradoras, de entre o corpo docente da escola, que nos garantia a devolução de um número significativo de exemplares. Os professores respondentes foram sempre advertidos para a necessidade de procederem ao preenchimento individual do questionário.

A aplicação do questionário aos alunos decorreu ao longo de três dias.

O lapso de tempo que mediou a entrega do questionário aos professores e a sua completa devolução foi de cerca de quinze dias.

Todos os professores devolveram o questionário e, quanto aos alunos, dos presentes à data da sua entrega, todos responderam prontamente quando solicitados para o seu preenchimento, mostrando, muitos deles, bastante entusiasmo.

Os questionários fornecidos aos ACI foram previamente marcados com um pequeno ponto colocado na parte de trás do questionário. Esses questionários eram sempre entregues por um professor da turma, que connosco colaborava na distribuição dos questionários, ausentando-se seguidamente. Tal procedimento, não perturbando a garantia de anonimato (que foi sempre nossa preocupação), veio a permitir-nos a distinção das opiniões dos ACI e dos ACD.

### 3.2.3. Caracterização das amostras

#### 3.2.3.1. Os alunos

Responderam ao questionário 290 alunos (97,0% da amostra seleccionada). A sua distribuição por ano, tipo de turma e tipo de comportamento apresenta-se no QUADRO que se segue.

QUADRO Nº 28

	ACI		ACD		ACI		ACD		TOTAL	
	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%
7º ano	54	40.9	78	59.1	116	87.9	16	12.1	132	100.0
9º ano	104	65.8	54	34.2	134	84.8	24	15.2	158	100.0
TOTAL	158	54.5	132	45.5	250	86.2	40	13.7	290	100.0

É interessante notar o facto de existir uma menor per-

cêntagem de ACI do 7º ano e uma maior percentagem de ACI do que no 9º ano. Por um lado, leva-nos a crer que os ACI estão mais concentrados no 9º ano e; por outro, leva-nos a pôr a hipótese de que o efeito de propagação do comportamento indisciplinado se faz sentir com maior evidência nas turmas dos alunos do 7º ano.

Continuando a caracterizar a nossa amostra, apresentamos no QUADRO Nº 29 a distribuição dos alunos por ano e número de repetências ao longo do seu percurso escolar.

QUADRO Nº 29

RESULTADOS ESCOLARES	7º ano		9º ano		TOTAL	
	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%
Sem repetências	60	45,5	61	38,6	121	41,8
1 repetência	44	33,3	53	33,5	97	33,4
2 repetências	18	13,6	29	18,4	47	16,2
3 repetências	10	7,6	15	9,5	25	8,6
TOTAL	132	100,0	158	100,0	290	100,0

A distribuição por sexo e idade dos alunos do 7º ano é a seguinte:

QUADRO Nº 30

IDADE SEXO	11 ANOS	12 ANOS	13 ANOS	14 ANOS	15 ANOS	16 ANOS	TOTAL
MASCULINO	9	20	18	11	4		62
FEMININO	8	28	22	8	3	1	70
TOTAL	17	48	40	19	7	1	132

Para o conjunto da amostra dos alunos do 7º ano obser-

va-se uma amplitude etária que vai dos 11 aos 16 anos, sendo um pouco mais baixa para os alunos do sexo masculino (11-15 anos). A média das idades para o total da amostra é de 12,7 anos, sendo muito próxima para os dois sexos (12,7 anos para os rapazes e 12,6 anos para as raparigas). A moda é de 12 anos, quer consideremos o conjunto de indivíduos, ou separadamente os do sexo masculino e os do sexo feminino.

A amostra é constituída por 47,0% de alunos do sexo masculino e 53,0% do sexo feminino.

No QUADRO seguinte pode observar-se a distribuição dos alunos do 9º ano por sexo e idade.

QUADRO Nº 31

IDADE SEXO	13 ANOS	14 ANOS	15 ANOS	16 ANOS	17 ANOS	TOTAL
MASCULINO	7	25	19	13	6	70
FEMININO	14	34	18	12	10	88
TOTAL	21	59	37	25	16	158

A amplitude etária dos alunos do 9º ano é de 5 anos (13-17 anos).

A média de idades para o conjunto da amostra é de 14,7 anos, assim como para os indivíduos do sexo feminino. Para os alunos do sexo masculino é de 14,8 anos. A moda é de 14 anos para o conjunto da amostra, assim como para o grupo de alunos de qualquer dos sexos.

A amostra é constituída por 44,3% indivíduos do sexo masculino e 55,7% indivíduos do sexo feminino.

Quanto à estrutura do agregado familiar (23) a amostra apresenta os seguintes valores por ano de escolaridade:

QUADRO Nº 32

ESTRUTURA DO AGREGADO FAMILIAR	7º ano		9º ano		TOTAL	
	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%	f <sub>o</sub>	%
Vive com pai e mãe	113	85,6	139	88,0	252	87,0
Vive só com pai	1	0,8	5	3,1	6	2,0
Vive só com mãe	14	10,6	11	7,0	25	8,6
Não vive com qualquer dos progenitores	4	3,0	3	1,9	7	2,4
TOTAL	132	100,0	158	100,0	290	100,0

### 3.2.3.2. Os professores

Os professores respondentes correspondem ao universo constituído pelos professores do 7º e 9º anos da escola onde se realizou o presente estudo.

(23) Esta variável foi definida apenas pelo critério "vive com os progenitores" e consid +X'X as seguintes situações:

- vive (coabita) com o pai e mãe;
- vive (coabita) só com pai;
- vive (coabita) só com mãe;
- não vive (coabita) com nenhum dos progenitores.

Não foram considerados outros aspectos, nomeadamente o número de irmãos, a presença de avós ou outros familiares ou a posição do aluno na fratria.

Dos 58 professores inquiridos 29 são profissionalizados (50%) e os restantes 50% não são profissionalizados.

A distribuição por idades é a seguinte:

QUADRO Nº 33

IDADE	f <sub>o</sub>	%
Menos de 25 anos	2	3,4
25 - 34 anos	28	48,3
35 - 44 anos	24	41,4
45 anos e mais	4	6,9
TOTAL	58	100.0

Verifica-se assim, que uma larga maioria destes professores se situa entre os 25 e os 44 anos de idade, distribuindo-se quase equitativamente pelas classes etárias 25-34 anos e 35-44 anos.

A distribuição por anos de serviço apresenta-se no quadro que se segue.

QUADRO Nº 34

ANOS DE SERVIÇO	f <sub>o</sub>	%
Menos de 5	19	32,7
5 - 9	12	20,7
10 - 19	27	46,6
20 e mais	-	-
TOTAL	58	100.0

Dos 58 professores inquiridos, 49 são do sexo feminino (84,5%) e 9 do sexo masculino (15,5%).

### 3.2.4. Apuramento e análise dos resultados

#### dos blocos 1, 2 e 3

As respostas dos sujeitos foram transformados em dados quantitativos segundo os critérios de ponderação já indicados anteriormente (p.138).

Pelas razões apresentadas no ponto 3.1. cada conjunto de itens (bloco 1, 2 e 3) foi tratado como um questionário independente. Para cada sujeito obtivemos, assim, um "score" relativo a cada bloco de itens. Apresentamos no QUADRO Nº 35 as médias dos "scores" de cada grupo para cada bloco de itens.

QUADRO Nº 35

	7º ano			9º ano			PROFS.
	ACD	ACI	TOTAL	ACD	ACI	TOTAL	
Bloco 1	76.2	70.9	75.9	73.3	69.7	73.1	79.2
Bloco 2	49.3	48.8	49.3	48.5	49.6	48.7	50.1
Bloco 3	50.9	47.3	50.3	48.2	46.0	47.9	49.1

Verifica-se que, considerando o total de itens do bloco 1, são os professores que atribuem maior gravidade aos comportamentos enunciados (79.2). De entre os alunos são os do 7º ano que lhe atribuem maior gravidade (75.9 vs. 73.1). Considerando os alunos de cada ano de escolaridade, são os ACI que atribuem menor gravidade aos comportamentos enunciados, sendo que a diferença entre os "scores" de ACD e ACI é maior nos alunos do 9º ano que nos do 7º ano.

Estes resultados estão genericamente de acordo com os de DAWOUD e seus colaboradores, por nós referidos app. 31/34.

São também os professores que atribuem maior importância às causas da indisciplina enunciadas (50.1), seguidos dos alunos do 7º ano (49.3) e finalmente dos alunos do 9º ano (48.7). De entre os alunos do 7º ano são os ACD que conferem maior importância às causas da indisciplina, enquanto que nos alunos do 9º ano são os ACI.

Quanto ao bloco 3 são os alunos do 7º ano que atribuem maior eficácia aos processos de disciplinação (50.3) e de entre estes são os ACD que os consideram ainda mais eficazes. Quanto aos alunos do 9º ano são os ACI que atribuem menor eficácia aos processos de disciplinação. A frequência com que os professores declararam utilizarlos aproxima-se mais da eficácia que lhe atribuem os alunos do 9º ano do que os do 7º.

A fim de tornar perceptível a estrutura organizativa das respostas dos diversos sujeitos aos blocos 1, 2 e 3 (24), recorremos a uma análise factorial em componentes principais (25). Optámos por focá-la no estudo das variáveis, uma vez que pretendíamos estudar, separadamente, os questionários dos alunos e dos professores.

Para podermos perceber as diferenças de opinião dos diversos grupos em causa no nosso estudo, aplicámos o teste  $\chi^2$ , o qual nos veio a permitir a identificação de diferenças significativas na distribuição das respostas dos diversos grupos, quando comparados dois a dois.

---

(24) Separadamente, pelas razões já evocadas:

(25) A análise factorial em componentes principais rotação VARIMAX, programa VMS versão v5.3 foi efectuada num computador VAX Digital Equipment Corporation, com a colaboração do Prof. Doutor Luis Sozka e da Dra. Maria de Lurdes Boavida, a quem agradecemos a colaboração prestada.

Agradecemos igualmente a disponibilidade e apoio prestado pelo Dr. João Moreira da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.



### 3.2.4.1. Análise factorial em componentes principais

Por se tratar de um método de análise de dados, que permite realçar a estrutura organizativa dos mesmos e dada a multiplicidade de variáveis com que estávamos a trabalhar, pareceu-nos de particular interesse para a prossecução dos objectivos do nosso trabalho.

A análise em Componentes Principais aplica-se a tabelas de duas dimensões que cruzam indivíduos e variáveis quantitativas em que, segundo um critério estabelecido, as linhas representam os indivíduos e as colunas as variáveis.

A propósito de dois indivíduos pretende-se avaliar a sua semelhança, que se traduz pela proximidade de valores para o conjunto das variáveis. A propósito de duas variáveis pretende-se avaliar a sua ligação através do cálculo do coeficiente de correlação entre elas.

Pode, por conseguinte, pôr-se em evidência, através deste método estatístico, uma tipologia de indivíduos (grupos homogêneos de indivíduos), assim como chegar-se à definição de uma tipologia de variáveis (grupos de variáveis correlacionados entre si).

Para atingir estes objectivos começa por se centrar e reduzir os diferentes dados, calculando depois os coeficientes de correlação entre as variáveis. Deste modo, é possível reduzir o número de variáveis correlacionadas que se denominam factores.

Os factores são ortogonais dois a dois, ou seja, não são correlacionados.

A análise dos resultados procede dos factores que ex-

plíciam a maior variância dos mesmos, ou seja, que possuem maior taxa de inércia.

Considerando a equação  $s^2 = 1 = a_1^2 + a_2^2 + \dots + a_k^2 + d^2$ , temos que, a variância total de um teste  $j(s^2)$  é o resultado do somatório das variâncias dos diferentes factores comuns, designado por comunalidade ( $a_1^2 + a_2^2 + \dots + a_k^2$ ) e a variância de erro ou variância residual ( $d^2$ ) (FERGUSON, 1981, pp.497/498).

A interpretação dos resultados decorre a dois níveis: o estudo da inércia dos factores e a interpretação desses factores. O primeiro nível de análise é automático e objectivo, uma vez o seu critério se fundamenta no conceito de inércia e nos resultados obtidos. A interpretação dos factores inclui aspectos mais pessoais (subjectivos), dado que se trata de uma reavaliação dos factos estatísticos à luz dos conhecimentos do analista sobre o problema em estudo. A dimensão pessoal da interpretação resulta ainda de certas escolhas de carácter mais técnico, que se traduzem, por exemplo, em privilegiar o estudo da variabilidade ou o das tendências representadas por classes de indivíduos que se pretendem estudar.

A síntese dos resultados pode revestir aspectos muito diversos, podendo limitar-se a algumas frases que resumem as principais tendências observadas nos dados. A atribuição de nomes aos factores facilita muito este tipo de síntese, a qual pode ou não conter gráficos que representam os planos factoriais (ESCO-FIER e PAGÉS, 1988, pp.215/225).

### 3.2.4.1.1. Os resultados dos alunos e dos professores — bloco 1

As matrizes de correlações dos grupos totais de alunos

de professores foram, separadamente, submetidas a análise factorial em componentes principais.

Para os alunos foram isolados seis factores (ANEXO XXIII), os quais explicam, no conjunto, 55,7% da variância total, sendo 30,1% extraída pelo factor 1, 7,9% pelo factor 2 e 5,4% pelo factor 3.

No QUADRO Nº 36 apresenta-se a composição dos diferentes factores; após rotação **varimax** pelo método de **KAISER**.

Tentaremos interpretar apenas os **três primeiros factores** uma vez que os valores próprios ("*eigenvalues*") a partir do terceiro factor formam um patamar de valores quase constantes, após um decréscimo acentuado (ANEXO XXIII).

Para interpretar o **Factor 1** tomámos em consideração os itens que se seguem, cuja correlação com o factor é superior a 0.4:

- Item 24: Jogar "à sardinha" ou outro jogo.
- Item 22: Atirar papéis (ou outros objectos) pelo ar.
- Item 23: Dormir.
- Item 26: Ler Banda Desenhada ou outras revistas.
- Item 19: Comer.
- Item 20: Entrar na sala de aula sem pedir autorização.
- Item 25: Insultar um colega.
- Item 21: Fazer rir os colegas.

Trata-se de um conjunto de itens que, dada a sua associação no factor, poderemos designar de homogéneos, os quais pretendem medir a gravidade atribuída a **comportamentos que se centram na relação aluno/aluno** (21, 22, 24 e 25) e **comportamentos autocentrados** (19, 20, 23 e 26), ou seja, comportamentos que

QUADRO Nº 36

DISTRIBUIÇÃO DOS ITENS POR FACTORES - ALUNOS

Nº 290

ITENS	FAC. 1	FAC. 2	FAC. 3	FAC. 4	FAC. 5	FAC. 6
24	0,722					
22	0,636					
23	0,634					
26	0,633					
19	0,544					
20	0,536					
25	0,514					
21	0,456					
16		0,648				
18		0,639				
15		0,575				
10		0,553				
11			0,705			
7			0,697			
27			0,550			
4			0,501			
9			0,409			
14				0,707		
12				0,624		
13				0,598		
5				0,527		
17				0,488		
6					0,717	
3					0,629	
8					0,510	
2						0,792
1						0,640

não envolvem directamente o professor.

Constitui-se assim um conjunto de comportamentos cujo grau de perturbação é bastante variável, uma vez que vão desde comportamentos como "entrar na sala de aula sem pedir autorização" ou "comer", que podem revelar apenas a existência de um ambiente pouco convencional, até comportamentos de nítido evitamento às tarefas propostas pelo professor, tais como "ler banda desenhada..." ou "jogar à sardinha...".

Na análise do **Factor 2** consideraremos os itens cuja correlação com o factor é superior a 0.5, que são:

- Item 16: Chegar atrasado às aulas.
- Item 18: Não trazer o material escolar necessário.
- Item 15: Estudar para outra disciplina.
- Item 10: Não trabalhar nas aulas.

Temos um conjunto de itens que poderá medir a gravidade atribuída a comportamentos desviantes relacionados com o trabalho do aluno na sala de aula.

Quanto ao conjunto de itens que constituem o **Factor 3**, diremos que enunciam comportamentos que passam pela **confrontação dos alunos com o professor**. Esses itens são:

- Item 11: Demonstrar satisfação ao ser expulso da sala de aula.
- Item 17: Insultar o professor.
- Item 27: Sair da sala de aula sem pedir autorização.

No que diz respeito aos resultados do conjunto dos professores foram identificados 8 factores, os quais explicam 68.4% da variância total, dos quais 26,2% extraídos pelo factor 1, 8,2% pelo factor 2, 7,3% pelo factor 3 e 6,3% pelo factor 4 (ANEXO XXIV).

No QUADRO Nº 37 apresenta-se a composição dos factores identificados nos questionários dos professores, após rotação varimax pelo método de KAISER.

Apesar da queda dos "eigenvalues" a partir do terceiro factor (ANEXO XXIV) tomaremos para análise os quatro primeiros factores dado o interesse do factor 4 numa análise comparativa com os resultados dos alunos.

No que diz respeito ao Factor 1 observa-se que os itens que mais contribuem para a definição deste factor são:

- Item 21: Fazer rir os colegas.
- Item 17: Rir.
- Item 13: Contar anedotas ao colega do lado.
- Item 19: Comer.

Quanto ao Factor 2 são os itens que se seguem aqueles que apresentam maior correlação com o factor:

- Item 25: Insultar um colega;
- Item 26: Ler Banda Desenhada ou outras revistas;
- Item 4: Fazer desenhos obscenos;
- Item 24: Jogar "à sardinha" ou outros jogos.

ITEMS	FAC. 1	FAC. 2	FAC. 3	FAC. 4	FAC. 5	FAC. 6	FAC. 7	FAC. 8
21	0,833							
17	0,827							
13	0,644							
19	0,540							
15	0,516							
14	0,445							
25		0,745						
26		0,658						
4		0,632						
24		0,573						
11		0,499						
2			0,779					
9			0,682					
3			0,638					
1				0,733				
6				0,680				
8				0,487				
16					0,784			
5					0,484			
23						0,736		
22						-0,556		
27						0,518		
18							0,687	
10							0,654	
7							-0,581	
20								0,760
12								0,557

O conjunto formado pelos itens que definem os **Factores 1 e 2 dos professores** são do mesmo tipo daqueles que originam o **Factor 1 dos alunos**, ou seja, são **comportamentos centrados na relação aluno/aluno** (13, 17, 21, 24, 25) e **autocentrados** (4, 19 e 26). A diferença entre os dois grupos de itens (Factor 1 vs. Factor 2 - professores) passa pela função dos comportamentos a que eles dizem respeito. Assim temos que, aqueles que definem o **Factor 1** (professores) são comportamentos que desempenham uma função de evasão relativamente ao ambiente de aprendizagem, sendo por vezes compatíveis com a produção de trabalho escolar ("fazer rir os colegas", "rir", "contar anedotas ao colega do lado", "comer"). Por seu lado os que definem o **Factor 2** (professores) são comportamentos que implicam um **evitamento** às tarefas eventualmente propostas pelo professor ("jogar «à sardinha» ou outros jogos", "ler Banda Desenhada ou outras revistas", "fazer desenhos obscenos") ou uma atitude que pode atingir a **provocação** - "insultar um colega" - o que dependerá do tipo de insulto.

De tudo isto se infere que, para os **professores** a distinção das funções deste conjunto de comportamentos é significativa, na medida em que se definem dois factores praticamente ortogonais (não correlacionados). Para os **alunos** os itens que enunciam comportamentos deste mesmo tipo (centrados na relação aluno/aluno ou autocentrados), mas com funções diferentes, apresentam elevada correlação, contribuindo apenas para a definição de um factor.

Continuando a análise dos quatro primeiros factores definidos para o conjunto da informação relativa aos **professores**, temos que os itens que maior contributo dão para o **Factor 3** são:

- Item 2: Repetir baixo tudo o que o professor diz.
- Item 9: Não estar atento e pedir continuamente ao professor para repetir.



Item 3: Circular pela sala de aula.

Trata-se de um factor que realça os comportamentos que podem revelar **desinteresse pelo conteúdo do discurso do professor**.

Quanto ao **Factor 4**, a sua saturação deve-se fundamentalmente aos seguintes itens:

- Item 1: Não deixar que os colegas ponham dúvidas ao professor.

- Item 6: Interromper o professor com questões fora do assunto da aula.

- Item 8: Faltar às aulas: (bastante menos correlacionados com o factor que os itens anteriores).

Este último factor poderá medir a gravidade que os professores atribuem aos comportamentos que constituem **obstrução/interrupção ao processo de ensino-aprendizagem**.

Estes dois factores são constituídos por um conjunto de itens que enunciam comportamentos muito centrados no professor enquanto transmissor de saber.

Da análise dos resultados dos alunos, como vimos, não se identificou qualquer factor de relevo que reunisse este tipo de comportamentos verificando-se que os itens que os enunciam se apresentam dispersos por factores com pouco significado.

### 3.2.4.1.2. Os resultados dos alunos e dos professores - bloco 2

As matrizes de correlação do grupo de **alunos** e o dos **professores** foram, separadamente, submetidas a análise factorial em componentes principais.

Para o conjunto dos alunos foram isolados **4 factores**, os quais apresentam uma variância acumulada de 54,6%, sendo que 32,3% da variância é explicada pelo primeiro factor e 8,0% pelo segundo (ANEXO XXV).

No QUADRO Nº 38 apresenta-se a composição dos diferentes factores após rotação.

Vamos considerar para análise apenas os factores 1 e 2.

Na análise do **factor 1** teremos em conta os itens que apresentam correlação superior a 0.4, os quais são:

- Item 15: Falta de responsabilização dos alunos pelos professores.
- Item 1: Falta de participação dos pais na vida escolar.
- Item 11: Perturbações psicológicas dos alunos.
- Item 10: Falta de responsabilização dos pais para com os filhos.
- Item 13: Falta de diálogo dos pais com os filhos.
- Item 12: Falta de respeito dos professores pelos alunos.

QUADRO Nº. 38

DISTRIBUIÇÃO DOS ITENS POR FACTORES - ALUNOS

N= 290

ITEMS	FAC. 1	FAC. 2	FAC. 3	FAC. 4
15	0,706			
1	0,686			
11	0,650			
10	0,638			
12	0,511			
7		0,706		
14		0,661		
9		0,630		
6		0,611		
13		0,505		
2			0,724	
4			0,654	
3			0,617	
5				0,854
8				0,412

Constituem um conjunto de itens que expressará a importância ao **contexto social** em que o aluno se movimenta designadamente dos pais e dos professores para o aparecimento da indisciplina. De entre as características desses elementos do contexto social são valorizadas implicitamente a responsabilização e a reciprocidade. Responsabilização quer dos pais na acção educativa, quer na exigência da mesma aos alunos, por parte dos pais e dos professores, o que igualmente implica reciprocidade. Esta será também conseguida através do respeito dos professores pelos alunos e do diálogo dos pais com os filhos.

No que diz respeito ao **factor 2** consideramos para a sua análise os quatro itens mais correlacionados com o dito factor, os quais são:

- Item 7: Falta de apoio aos alunos quando mudam de escola.
- Item 14: Más condições de trabalho nas escolas.
- Item 9: Insucesso escolar dos alunos.
- Item 6: Falta de um projecto de vida dos alunos.

O factor 2 constitui um sub-conjunto de itens que medirá a importância atribuída às **condições em que os alunos estudam**.

A partir da matriz de correlações dos **professores** isolaram-se **6 factores**, os quais extraem 71,5% da variância. Os factores 1, 2 e 3 explicam respectivamente 28,3% e 10,9% (ANEXO XXVI).

O QUADRO Nº 39 apresenta a composição dos diferentes factores após rotação.

Para interpretação do **Factor 1** consideraremos os itens

QUADRO Nº 39

DISTRIBUIÇÃO DOS ITENS POR FACTORES -PROFESSORES

N=58

ITEMS	FAC. 1	FAC. 2	FAC. 3	FAC. 4	FAC. 5	FAC. 6
2	0.752					
15	0.714					
5	0.627					
12	0.514					
11		0.821				
7		0.663				
13			0.839			
10			0.786			
1			0.552			
8			0.435			
4				0.823		
3				0.627		
6					0.823	
9					0.728	
14						0.850

cujá correlação com o factor 1 é superior a 0.5, nos quais são:

- Item 2: Falta de firmeza dos professores.

- Item 15: Falta de responsabilização dos alunos pelos professores.

- Item 5: Necessidade de autoafirmação dos alunos.

- Item 12: Falta de respeito dos professores pelos alunos.

Parece-nos tratar-se de um conjunto de itens que liga a indisciplina com a ausência de **modelos de referência consistentes e coerentes** por parte dos professores, os quais constituem um suporte para a necessária autoafirmação dos alunos. Os itens que apresentam correlação superior a 0.5 para o **factor 2** são:

- Item 13: Falta de diálogo dos pais com os filhos.

- Item 10: Falta de responsabilização dos pais para com os filhos.

- Item 1: Falta de participação dos pais na vida escolar.

Este factor parece isolar o aspecto da **intervenção dos pais na educação dos filhos**.

No que diz respeito aos alunos, as opiniões acerca das causas da indisciplina organizam-se, fundamentalmente em torno de dois aspectos:

- o **contexto social** que os envolve, personificado nos

pais e professores; cujos itens que definem este aspecto enfatizam a responsabilização e a reciprocidade:

- as condições em que estudam.

As opiniões dos professores organizam-se em especial, segundo dois polos:

- os professores como modelo de referência (consistente e coerente) para a necessária autoafirmação dos alunos.

- a intervenção dos pais na educação dos filhos.

Assim temos que, para os alunos há um factor de homogeneidade para as respostas aos itens que focam as causas da indisciplina quer nos pais, quer nos professores. Para os professores os itens que enunciam causas imputáveis aos professores constituem um factor e aqueles que se relacionam com a intervenção dos pais definem outro.

Parece, por conseguinte, que os alunos se posicionam face aos adultos como tal (pais e professores), dos quais, implicitamente, esperam determinadas formas de relacionamento com as jovens gerações. Por seu lado, os professores destringam o campo de intervenção docente do familiar.

Das respostas dos alunos ressalta, ainda, um conjunto homogéneo de itens que ligam a indisciplina com as condições em que os alunos estudam, as quais passam pela ausência de apoio nos períodos de transição, as más condições de trabalho, o insucesso escolar e a falta de um projecto de vida. A homogeneidade nas respostas dos alunos em torno deste aspecto contrasta com a disparidade de opiniões a seu respeito por parte dos professores (os itens que definem este aspecto para os alunos encontram-se espalhados por diversos factores nos professores).

### 3.2.4.1.3. Os resultados dos alunos e dos professores - bloco 3.

As matrizes de correlações dos grupos totais de alunos e de professores foram submetidos à análise factorial em componentes principais, separadamente.

Para os alunos foram isolados 5 factores, os quais apresentam uma variância acumulada de 52,7%, sendo 21,7% explicada pelo primeiro factor, 11,1% pelo segundo, 8,5% pelo terceiro e 6,3% pelo quarto (ANEXO XXVII). Tentaremos fazer a interpretação dos três primeiros factores, dada a queda que registam os valores próprios ("eigenvalues") a partir do terceiro factor.

No QUADRO Nº 40 apresenta-se a constituição dos diversos factores.

Os itens que definem o Factor 1, os quais enunciam processos de disciplinação bastante centrados na figura do professor (no seu poder pessoal e estatutário) são os seguintes:

- Item 5: Olhar fixamente os alunos que se portam mal.
- Item 4: Dar a entender que quem manda é o professor.
- Item 7: Repreender directamente um aluno que se porte mal.
- Item 6: Dar lições de moral e bom comportamento.

Quanto ao factor 2, os itens que maior contributo dão para a sua definição são os seguintes:



QUADRO Nº 40

DISTRIBUIÇÃO DOS ITEMS POR FACTORES - ALUNOS

N=290

ITEMS	FAC. 1	FAC. 2	FAC. 3	FAC. 4	FAC. 5
5	0,709				
4	0,691				
7	0,634				
6	0,528				
17		0,727			
1		0,618			
3		0,592			
2		0,512			
12			0,642		
16			0,594		
15			0,550		
18			0,549		
13			0,525		
14			0,441		
10				0,667	
11				0,667	
19				0,543	
8					0,814
9					0,739

- Item 17: Dizer à Turma para ajudar os alunos que se portam mal a melhorar o seu comportamento.

- Item 1: Dizer, muito claramente, aos alunos como devem comportar-se.

- Item 3: Conversar com os alunos acerca do comportamento.

- Item 2: Mudar de lugar os alunos que perturbam.

Diremos que se trata de um conjunto de processos de disciplinação em que se utiliza **diálogo e a persuasão**. O item 12 ("enviar os alunos perturbadores ao Conselho Directivo") apresenta correlação negativa com este factor.

Para interpretação do **Factor 3** utilizaremos os itens que apresentam correlação com o factor superior a 0.5, os quais são:

- Item 12: Enviar os alunos perturbadores ao Conselho Directivo.

- Item 16: Contactar directamente os pais dos alunos que se portam mal (por carta, telefone, etc.).

- Item 15: Mandar sair os alunos da sala quando perturbam.

- Item 18: Fazer reparar os actos cometidos.

- Item 13: Conversar com o Director de Turma acerca dos alunos perturbadores.

Constituem um conjunto de processos de disciplinação que têm em comum o **recurso à autoridade exterior à sala de aula**,

quer seja através da intervenção do Conselho Directivo, dos pais, do Director de turma ou de normas e regulamentos da escola ou do sistema educativo.

Quanto aos resultados obtidos para o conjunto dos **professores**, foram isolados **6 factores** dos quais explicam 63,8% da variância total, sendo 21,8% da inércia extraída pelo primeiro factor, 11,4% pelo segundo (ANEXO XXVIII).

Trata-se de um conjunto de factores de difícil interpretação. Apenas o Factor 2 nos parece reunir um grupo de processos de disciplinação que apresentam um aspecto comum - **apelam à participação activa do(s) aluno(s) no sentido de corrigir(em) os seus actos ou de melhorar(em) o seu comportamento ou o dos colegas**. Parece, deste modo, existir uma certa homogeneidade na frequência do uso destas estratégias de disciplinação, que são enunciadas pelos seguintes itens:

- Item 18: Fazer os alunos reparar os actos cometidos.

- Item 17: Dizer à turma para ajudar os alunos que se portam mal a melhorar o seu comportamento.

- Item 19: Elogiar um aluno quando melhora o seu comportamento.

- Item 10: Conversar com os alunos perturbadores no final da aula.

- Item 3: Conversar com os alunos acerca do comportamento.

Diremos que as opiniões dos **alunos** acerca dos processos de disciplinação organizam-se em torno de três vectores:

- o poder do professor (pessoal e que lhe advém do seu estatuto);

- a capacidade de diálogo e de persuasão do professor;

- o recurso à autoridade exterior à sala de aula;

enquanto que nas opiniões dos professores apenas se torna evidente uma certa homogeneidade em torno do seguinte aspecto:

- apelo à participação activa do(s) aluno(s) no sentido de corrigir(em) os seus actos ou de melhorar(em) o seu comportamento ou o dos colegas.

#### 3.2.4.2. Teste do $\chi^2$

A fim de podermos avaliar das eventuais diferenças de opinião entre os diversos grupos de alunos e entre estes e os professores, aplicámos o teste do  $\chi^2$ .

Optámos por este teste estatístico uma vez que a distribuição das respostas aos itens sugere a existência de vários tipos de curva que, na maioria dos casos, se afasta acentuadamente da normal.

### 3.2.4.2.1. Resultados - bloco 1

#### (Alunos e professores)

Começando pela comparação dos grupos de alunos, pretendemos identificar diferenças significativas entre as distribuições das respostas de: (1) alunos dos 7º e 9º anos; (2) ACD do 7º ano e ACI do 7º ano; (3) ACD do 9º ano e ACI do 9º ano.

No QUADRO Nº 41 apresentam-se os resultados do teste  $\chi^2$ , (ANEXOS XXXII, XXXV, XXXVIII) que permitem comparar os diferentes grupos acima enunciados. Os itens que figuram no QUADRO apresentam distribuições significativamente diferentes ao nível de significância igual ou superior a 0.05.

As opiniões dos alunos dos 7º e 9º anos acerca da gravidade dos comportamentos desviantes são substancialmente diferentes. Pelo contrário parece não existir grande diferença entre as opiniões dos ACD e ACI de cada ano de escolaridade (embora haja que ter em conta o reduzido número de ACI - N=16 para os do 7º ano e N=24 para os do 9º ano - o que pode, de alguma forma, influenciar os resultados dos testes).

A leitura conjunta dos QUADROS Nº 41 e 42 (26) permite-nos fazer as seguintes constatações a propósito dos comportamentos que apresentam diferenças significativas nas opiniões dos alunos do 7º e 9º anos:

- 1 - Os alunos do 7º ano atribuem maior gravidade aos seguintes comportamentos:

Item 3 - Circular pela sala de aula ( $\chi^2=10.407$ ;

---

(26) Neste QUADRO apresentam-se as percentagens de alunos e professores respondentes que apreciaram o item como "grave" e "muito grave".

QUADRO Nº 41

Valor do  $\chi^2$  significativo ao n.s. de 0.05 (3g.l.)

7º ano/9º ano	7º ano ACD/ACI	9º ano ACD/ACI	Profs./7º ano	Profs./9º ano	Profs./ACD	Profs./ACI
1			1		1	
2			2			
3		3				4
	4					
			5			
6			6		6	6
		7	7	7		7
8			8	8	8	8
			9	9		9
			10	10	10	
		11	11		11	11
			12	12	12	12
13			13	13	13	
14				14		14
15			15	15	15	15
			16	16	16	
17						
18			18	18	18	18
			19	19	19	19
20			20		20	
21			21		21	21
22			22	22	22	22
	23		23	23	23	23
	24		24	24	24	
	25		25	25	25	25
26			26	26	26	26
27			27		27	

$p < 0.05$ );

Item 6 - Interromper o professor com questões fora do assunto da aula ( $\chi^2 = 35.888$ ;  $p < 0.001$ );

Item 8 - Faltar às aulas ( $\chi^2 = 18.478$ ;  $p < 0.001$ );

Item 13 - Contar anedotas ao colega do lado ( $\chi^2 = 11.470$ ;  $p < 0.01$ );

Item 14 - Balançar-se continuamente na cadeira ( $\chi^2 = 10.002$ ;  $p < 0.05$ );

Item 15 - Estudar para outra disciplina ( $\chi^2 = 12.735$ ;

Items:

- 1- Não deixar que os colegas ponham dúvidas ao prof.
- 2- Repetir baixo tudo o que o prof. diz.
- 3- Circular pela sala de aula.
- 4- Fazer desenhos obscenos.
- 5- Picar um colega com um objecto.
- 6- Interromper o prof. c/questões fora do assunto da aula.
- 7- Insultar o professor.
- 8- Faltar às aulas sem razão.
- 9- Não estar atento e pedir continua/ao prof. p<sup>a</sup> repetir.
- 10- Não trabalhar nas aulas.
- 11- Demonstrar satisfação ao ser expulso da s.de a.
- 12- Atirar papéis para o chão.
- 13- Contar anedotas ao colega do lado.
- 14- Balançar-se continua/ na cadeira.
- 15- Estudar para outra disciplina.
- 16- Chegar atrasado às aulas.
- 17- Rir.
- 18- Não trazer o material escolar necessário.
- 19- Comer.
- 20- Entrar na s. de a. sem pedir autorização.
- 21- Fazer rir os colegas.
- 22- Atirar papéis (ou outros objectos) pelo ar.
- 23- Dormir.
- 24- Jogar "à sardinha" ou outros jogos.
- 25- Insultar um colega.
- 26- Ler Banda Desenhada ou outras revistas.
- 27- Sair da s. de a. sem pedir autorização.

Profs. (%)	7º ano	9º ano	ACD	ACI
90.9	75.8	88.4	83.3	77.5
54.4	46.1	57.6	51.4	59.0
73.7	76.9	66.3	72.5	62.5
82.8	86.6	75.8	78.4	62.5
75.8	69.6	73.4	72.6	65.6
60.3	76.7	54.8	70.2	61.5
100.0	83.9	90.5	88.7	80.0
89.5	77.7	56.3	67.7	55.0
88.0	71.2	70.2	72.8	57.5
93.1	85.6	74.0	80.0	75.0
94.8	79.2	81.5	81.9	71.8
81.0	57.7	50.0	51.6	52.5
67.2	57.0	39.9	46.4	55.0
40.4	41.2	25.9	32.9	20.0
66.7	39.4	28.7	35.6	20.5
62.1	46.2	37.0	41.7	37.5
17.6	35.4	16.5	26.8	15.0
86.2	68.2	53.8	62.0	50.0
57.9	60.0	66.5	63.5	64.1
48.2	61.1	50.7	55.4	55.0
48.3	54.6	38.9	48.2	32.5
96.6	66.9	72.8	70.5	67.5
87.7	75.5	77.8	77.5	62.5
91.4	69.5	74.6	71.9	75.0
93.1	75.6	81.0	80.7	65.0
88.0	73.3	66.9	71.0	62.5
94.8	77.7	82.3	84.7	80.0

- Item 17 - Rir. ( $\chi^2=14.813$ ;  $p<0.01$ );
- Item 18 - Não trazer o material escolar necessário ( $\chi^2=24.640$ ;  $p<0.001$ );
- Item 20 - Entrar na sala de aula sem pedir autorização ( $\chi^2=8.563$ ;  $p<0.05$ );
- Item 21 - Fazer rir os colegas ( $\chi^2=14.813$ ;  $p<0.01$ );
- Item 26 - Ler Banda Desenhada ou outras revistas ( $\chi^2=19.377$ ;  $p<0.001$ );

2 - Os alunos do 9º ano atribuem maior gravidade aos seguintes comportamentos:

- Item 1 - Não deixar que os colegas ponham dúvidas ao professor ( $\chi^2=11.856$ ;  $p<0.01$ );
- Item 2 - Repetir baixo tudo o que o professor diz ( $\chi^2=16.665$ ;  $p<0.001$ );
- Item 22 - Atirar papéis (ou outros objectos) pelo ar ( $\chi^2=8.457$ ;  $p<0.05$ );
- Item 27 - Sair da sala de aula sem pedir autorização ( $\chi^2=9.103$ ;  $p<0.05$ ).

Constata-se, por conseguinte, que os alunos do 9º ano atribuem maior gravidade a dois tipos de comportamentos:

- comportamentos que têm em comum o facto de constituírem uma certa fuga às normas e convenções que regem, de um modo geral, as interacções na sala de aula (ítems 3, 13, 14, 17, 20, 21 e 26);
- comportamentos que constituem desvios ao trabalho na sala de aula (ítems 6, 8, 15 e 18).

Por seu lado, os alunos do 9º ano, atribuem maior gravidade a comportamentos que implicam um certo confronto com o professor (ítems 2, 22 e 27) ou com os colegas (item 1).



Quanto aos itens que não apresentam diferenças significativas na distribuição das respostas são os alunos do 9º ano que atribuem maior gravidade aos seguintes: 5 ("picar um colega com um objecto"), 7 ("insultar o professor"), 11 ("demonstrar satisfação ao ser expulso da sala de aula"), 19 ("comer"), 23 ("dormir"), 24 ("jogar à sardinha ou outros jogos") e 25 ("insultar um colega"):

Estes resultados vêm ao encontro das hipóteses de que, à medida que se avança na escolaridade, a opinião dos alunos sobre a indisciplina em sala de aula vai-se distanciando da noção de desvio à tarefa e, por outro lado, vai-se centrando em formas mais perturbadoras da vida da classe.

Pretendendo ainda identificar diferenças significativas na distribuição das respostas de: (1) professores e alunos do 7º ano; (2) professores e alunos do 9º ano; (3) professores e ACD; (4) professores e ACI, foi aplicado o teste do  $\chi^2$  a cada um dos casos (ANEXOS XLII, XLIII, XLVII e XLVIII) cujos resultados obtidos são igualmente apresentados no QUADRO Nº 43.

De um modo geral, são os professores que atribuem maior gravidade aos comportamentos desviantes enunciados. São excepções os seguintes casos:

- Item 6 ("interromper o professor com questões fora do assunto da aula"), ao qual os alunos do 7º ano, assim como o conjunto dos ACD e dos ACI atribuem maior gravidade do que os professores, o que, também nestes dois últimos casos, fica a dever-se essencialmente aos alunos do 7º ano, que como vimos atribuem maior gravidade a este comportamento que os do 9º ano ( $\chi^2=35.888$ ); parece ser um comportamento que, para além de interferir directamente com o trabalho do prof-

fessor parece perturbar bastante os alunos, designadamente os do 7º ano.

Item 19 ("comer") e item 20 ("entrar na sala de aula sem pedir autorização"), aos quais os professores atribuem menor gravidade do que qualquer dos grupos de alunos, talvez porque se trata de comportamentos que podem não originar perturbação no trabalho do professor e dos alunos. São, por outro lado, comportamentos que constituem desvio a determinadas convenções sociais, mas que não comportam, de um modo geral, qualquer afrontamento ao estatuto do professor.

As opiniões dos professores aproximam-se mais das dos alunos do 9º ano que das dos alunos do 7º ano.

#### **3.2.4.2.2. Resultados - bloco 2 (alunos e professores)**

No QUADRO Nº 43 apresentam-se os resultados obtidos pela aplicação do teste do  $\chi^2$ , (ANEXOS XXXIII, XXXVI, XXXIX, XLIII, XLIV, XLIX e L); a partir da qual queríamos verificar se existem diferenças significativas na distribuição das respostas de: (1) alunos do 7º ano e alunos do 9º ano; (2) ACD do 7º ano e ACI do 7º ano; (3) ACD do 9º ano e ACI do 9º ano; (4) professores e alunos do 7º ano; (5) professores e alunos do 9º ano; (6) professores e ACD; (7) professores e ACI.

Constata-se que são quase inexistentes as diferenças significativas entre as opiniões dos ACD e dos ACI do mesmo ano de escolaridade acerca da importância atribuída às causas da indisciplina (temos, no entanto, que ter em conta o reduzido

-número de ACI):

Quanto aos itens que apresentam diferenças significativas entre os alunos do 7º e do 9º anos, observam-se os seguintes aspectos na leitura conjunta dos QUADROS Nº 43 e 44 (27):

**QUADRO Nº 43**

Valor do  $\chi^2$  significativo ao n.s. de 0.05 (3g.l.)

7º ano/9º ano	7º ano ACD/ACI	9º ano ACD/ACI	Profs./7º ano	Profs./9º ano	Profs./ACD	Profs./ACI
1			1	1	1	1
2			2	2	2	2
3			3		3	3
4			4	4	4	4
5			5		5	5
			6		6	6
			7	7	7	7
	9		8			
			10	10	10	10
11			11			
			12	12	12	12
13						13
15			15	15		

1.- Os alunos do 7º ano atribuem maior importância às seguintes causas da indisciplina:

Item 1 - Falta de participação dos pais na vida escolar. ( $\chi^2=28.845$ ;  $p<0.001$ );

Item 7 - Falta de firmeza dos professores. ( $\chi^2=8.163$ ;  $p<0.05$ );

Item 3 - Falta de instrução dos pais. ( $\chi^2=13.782$ ;

(27) Neste QUADRO apresentam-se as percentagens de alunos e professores respondentes que apreciaram o item como "importante" e "muito importante".

QUADRO Nº 44

Itens	Alunos (%)				
	Profs. (%)	7º ano	9º ano	ACD	ACI
1 - Falta de participação dos pais na vida escolar	96.5	78.1	69.0	72.4	77.5
2 - Falta de fineza dos profs.	96.5	76.0	74.7	74.3	82.5
3 - Falta de instrução dos pais	51.7	77.9	65.1	71.1	70.0
4 - Má organização das turmas	93.1	83.3	80.4	81.6	82.5
5 - Necessidade de autoafirmação dos alunos	88.0	61.5	82.1	73.7	66.7
6 - falta de um projecto de vida dos alunos	96.5	84.8	84.1	84.8	82.5
7 - Falta de apoio aos als. quando mudam de escola	75.8	86.3	86.7	85.6	80.0
8 - Falta de preparação pedagógica dos profs.	98.3	84.0	89.2	85.9	92.5
9 - Insucesso escolar dos alunos	93.2	87.1	84.7	87.6	87.5
10 - falta de responsabilização dos pais pº c/os filhos	100.0	93.1	91.1	87.6	95.0
11 - Perturbação psicológica dos alunos	82.8	80.9	91.7	85.9	92.5
12 - Falta de respeito dos profs. pelos alunos	91.4	90.1	95.1	91.2	92.5
13 - Falta de diálogo dos pais com os filhos	100.0	89.4	91.2	91.2	85.0
14 - Más condições de trabalho nas escolas	94.8	92.5	92.4	93.2	87.5
15 - Falta de responsabilização dos als. pelos profs.	91.4	81.7	79.1	80.0	82.5

p<0.01);

Item 15 - Falta de responsabilização dos alunos pelos professores ( $\chi^2=15.123$ ;  $p<0.01$ ).

2 - Os alunos do 9º ano atribuem maior importância às seguintes causas da indisciplina:

Item 5 - Necessidade de autoafirmação dos alunos ( $\chi^2=18.971$ ;  $p<0.001$ );

Item 11 - Perturbações psicológicas dos alunos ( $\chi^2=8.422$ ;  $p<0.05$ );

Item 13 - Falta de diálogo dos pais com os filhos ( $\chi^2=8.735$ ;  $p<0.05$ ).

Note-se que de entre as causas que apresentam significativas diferenças de opinião entre estes grupos de alunos, aquelas a que os alunos do 9º ano atribuem maior importância do que os do 7º ano, são todas ligadas ao aluno e à família.

Para os alunos do 7º ano as causas a que atribuem uma importância significativamente maior estão todas relacionadas com os adultos que intervêm mais directamente no processo educativo (pais e professores). Quanto a estes últimos (professores) são assinaladas as causas que se relacionam com a firmeza na sua actuação e a exigência de uma atitude responsável por parte dos alunos.

Estes resultados ajudam a dar consistência à ideia segundo a qual no 7º ano os alunos têm uma imagem do professor como agente normativo, cujos atributos passam bastante pela firmeza e a exigência.

Existe uma diferença muito significativa de opiniões entre os professores e qualquer dos grupos de alunos, que se traduz pela atribuição, quase generalizada, de maior importância às causas da indisciplina enunciadas, por parte dos professores.

A exceção mais evidente a esta constatação, é o caso do item 7 ("falta de apoio aos alunos quando mudam de escola"), ao qual todos os grupos de alunos atribuem maior importância do que os professores.

As causas da indisciplina a que os professores atribuem maior importância relacionam-se com a família (itens 10 e 13), logo seguidas da "falta de preparação pedagógica e de firmeza dos professores". Estes resultados parecem estar em sintonia com os resultados obtidos por MAXWELL (1987) apresentados na primeira parte deste trabalho (p.36).

#### 3.2.4.2.3. Resultados - bloco 3 (alunos e professores)

Foi igualmente aplicado o teste do  $\chi^2$  (ANEXOS XXXIV, XXXVII, XL, XLV, XLVI, LI, LII), cujos resultados se apresentam no QUADRO Nº 45, os quais permitem identificar diferenças significativas nas distribuições das respostas de: (1) alunos do 7º e do 9º anos; (2) ACD do 7º ano e ACI do 7º ano; (3) ACD do 9º ano e ACI do 9º ano; (4) professores e alunos do 7º ano; (5) professores e alunos do 9º ano; (6) professores e ACD; (7) professores e ACI.

Considerando os grupos de **alunos**, detecta-se uma significativa diferença de opiniões acerca da eficácia dos processos de disciplinação entre os alunos do 7º e do 9º ano, em contraste com a ausência de diferenças significativas entre ACD e ACI do 7º ano e a quase inexistência entre ACD e ACI do 9º ano.

Verificamos, pela leitura do QUADRO Nº 46 (28) que de um modo geral, os alunos do 7º ano atribuem maior eficácia aos processos de disciplinação enunciados do que os alunos do 9º ano. De entre os itens que apresentam distribuições significativamente diferentes constituem excepção:

Item 11 - Variar a maneira de ensinar.

Item 19 - Elogiar um aluno quando melhora o seu comportamento.

#### QUADRO Nº 45

Valor do  $\chi^2$  significativo ao n.s. de 0.05 (3g.l.)

7º ano/9º ano	7º ano ACD/ACI	9º ano ACD/ACI	Profs./7º ano	Profs./9º ano	Profs./ACD	Profs./ACI
1				1	1	1
2			2	2	2	2
			3	3	3	3
4		4	4	4	4	4
5			5	5	5	5
6			6	6	6	6
7			7	7	7	7
			8	8	8	8
			9	9	9	9
						10
11		11	11	11	11	11
			12	12	12	12
13			13		13	13
			14			
			15	15	15	15
			16	16	16	16
			17	17	17	17
			18	18	18	18
19		19	19		19	19

Será interessante notar que o conjunto dos itens, que

(28) Neste QUADRO apresentam-se as percentagens de alunos respondentes que apreciaram o item como "eficaz" e "muito eficaz" e a de professores respondentes que consideram a sua utilização "com frequência" e "muitas vezes".

QUADRO Nº 46

Items:	Alunos (%)				
	Profs. (%)	7º ano	9º ano	ACD	ACI
1- Dizer mtº clara/aos als. como devem comportar-se.	78.9	71.2	48.1	61.6	40.0
2- Mudar de lugar os als. que perturbam.	51.7	71.2	45.5	58.0	52.5
3- Conversar com os als. acerca do comportamento.	93.1	80.9	74.6	78.3	72.5
4- Dar a entender aos als. que quem manda é o prof.	21.0	53.8	32.5	43.8	32.5
5- Olhar fixa/os als. que se portam mal.	69.0	51.9	24.1	38.1	27.5
6- Dar lições de moral e bom comportamento.	32.8	53.0	17.1	33.9	30.0
7- Repreender directa/ um aluno que se porte mal.	86.2	64.4	53.5	59.5	52.5
8- Baixar a nota aos alunos que se portam mal.	10.3	38.0	27.8	31.6	37.5
9- Ameaçar com um castigo.	27.6	30.7	22.9	27.1	23.0
10- Conversar com os als. perturbadores no final da aula.	80.7	80.3	87.2	83.2	89.8
11- Variar a maneira de ensinar.	75.4	70.0	85.4	80.0	69.2
12- Enviar os als. perturbadores ao Conselho Directivo.	-	38.2	36.8	38.0	33.3
13- Conversar com o D.T. acerca dos als. perturbadores.	77.2	64.7	61.4	65.9	45.0
14- Repreender no geral os alunos que se portam mal.	51.7	55.7	52.8	54.8	50.0
15- Mandar sair os als. da s. de a. quando perturbam.	12.1	53.0	55.4	53.6	59.0
16- Contactar directa/os pais dos als. que se portam mal.	16.1	56.9	55.7	56.9	52.5
17- Dizer à turma pº ajudar os als. que se portam mal...	63.8	72.5	70.3	70.6	75.0
18- Fazer os alunos reparar os actos cometidos..	81.0	65.9	79.7	70.8	50.0
19- Elogiar um alº quando melhora o s/comportamento.	94.7	79.4	91.1	87.2	76.9



constituem o Factor 1 (poder do professor) resultante da análise em componentes principais aplicada às respostas dos alunos a este bloco (p. 181) apresentam todos eles, por um lado, diferenças significativas na distribuição das respostas dos alunos do 7º e do 9º anos e, por outro, são os alunos do 7º ano que lhe atribuem maior eficácia. Estes itens são: item 4 ("dar a entender que quem manda é o professor"), item 5 ("olhar fixamente os alunos que se portam mal"), item 6 ("dar lições de moral e bom comportamento") e item 7 ("repreender directamente um aluno que se porte mal").

Estes resultados da comparação das opiniões dos alunos do 7º e do 9º anos vêm apoiar a hipótese de ao longo da escolaridade se verificar uma mudança na concepção do professor como agente normativo, através do qual vai perdendo peso relativo o poder pessoal e estatutário do professor, em favor de um exercício do poder que contempla o diálogo construtivo com o aluno individualmente e com a classe.

Note-se, ainda, a eficácia significativamente maior que os alunos do 7º ano atribuem ao item 1 ("dizer muito claramente aos alunos como devem comportar-se") e ao item 13 ("conversar com o Director de Turma acerca dos alunos perturbadores").

Quanto ao primeiro destes processos de disciplinação, parece óbvia a necessidade dos alunos de nível etário mais baixo e em plena transição para um novo ciclo de estudos (os do 7º ano) de uma clara explicitação das expectativas do professor acerca do comportamento na sala de aula. EMMER et al. (1984, p.21) recomendam mesmo que, nesta fase da escolaridade, após a discussão e selecção das regras básicas a utilizar pela classe, elas sejam afixadas na sala de aula ou que os alunos procedam a seu próprio registo escrito individualmente.

No que se refere à estratégia de "conversar com o Director de Turma acerca dos alunos perturbadores" a atribuição de eficácia significativamente maior por parte dos alunos do 7º

ão pôde explicar-se pelo reconhecimento do seu poder, conferido pelo estatuto específico que desempenha e pela ligação que estabelece com a autoridade paterna.

Como já assinalámos anteriormente, neste bloco foram utilizadas duas escalas diferentes, sendo uma escala de eficácia dos processos de disciplina, para os alunos respondentes, e uma escala de frequência de utilização desses mesmos processos de disciplinação, para os professores respondentes. Pretendíamos, assim, comparar a eficácia atribuída pelos alunos a um conjunto de processos de disciplinação e a frequência de utilização dos mesmos declarada pelos professores.

A comparação entre duas escalas diferentes, implica cuidados especiais na sua interpretação, uma vez que medem aspectos diferentes. No caso presente, nem sempre a maior frequência de utilização de um determinado processo de disciplinação corresponde a uma maior eficácia, aliás, um processo de disciplinação muito eficaz pode sê-lo em virtude da baixa frequência da sua utilização. Pensamos, no entanto, que, de um modo geral, os processos de disciplinação mais utilizados por um professor correspondem aqueles a que este atribui maior eficácia e vice-versa, não desprezando que existirão outras variáveis em jogo.

A leitura dos QUADROS Nº 45 e 46 permite-nos constatar o seguinte:

Os itens que correspondem a uma maior frequência de utilização (superior a 75% - QUADRO Nº 46) declarada pelos professores são: item 1 ("dizer muito claramente aos alunos como devem comportar-se"), item 3 ("conversar com os alunos acerca do comportamento"), item 7 ("repreender directamente um aluno que se porte mal"), item 10 ("conversar com os alunos perturbadores no final da aula"), item 11 ("variar a maneira de ensinar"), item 13 ("conversar com o Director de Turma

acerca dos alunos perturbadores"), item 18 ("fazer os alunos reparar os actos cometidos"), item 19 ("elogiar um aluno quando melhora o seu comportamento"),

Trata-se de um conjunto de estratégias diversificadas que vão desde aquelas que têm carácter fortemente preventivo até à aplicação de procedimentos correctivos.

Comparando as distribuições das respostas dos alunos e dos professores a estes itens verifica-se o seguinte:

- Item 1: a frequência de utilização desta estratégia pelos professores é significativamente diferente da eficácia que lhe é atribuída pelos alunos do 9º ano ( $\chi^2=26.547$ ;  $p<0.001$ ), pelos ACD ( $\chi^2=9.871$ ;  $p<0.02$ ) e pelos ACI ( $\chi^2=20.395$ ;  $p<0.001$ ). A eficácia atribuída por estes alunos é menor que a frequência declarada pelos professores.
- Item 3: a frequência de utilização declarada pelos professores é significativamente maior que a eficácia que lhe atribui por qualquer dos grupos de alunos.
- Item 7: a frequência de utilização declarada pelos professores é significativamente maior que a eficácia atribuída pelos diferentes grupos de alunos.
- Item 10: Os ACI atribuem-lhe uma eficácia significativamente maior do que a frequência declarada pelos professores ( $\chi^2=9.308$ ;  $p<0.05$ ).
- Item 11: a frequência de utilização declarada pelos professores é significativamente maior do que a eficácia que lhe é atribuída pelos alunos do 7º ano ( $\chi^2=12.769$ ;  $p<0.01$ ) e pelos ACI ( $\chi^2=25.973$ ;  $p<0.001$ ) e significativamente menor do que a eficácia que lhe conferem os

alunos do 7º ano ( $\chi^2=21.421$ ;  $p<0.001$ ) e os ACD ( $\chi^2=13.765$ ;  $p<0.001$ ).

- Item 13: a frequência de utilização declarada pelos professores é significativamente diferente da atribuída-lhe eficácia que lhe atribuem os alunos do 7º ano ( $\chi^2=17.208$ ;  $p<0.001$ ), pelos ACD ( $\chi^2=10.006$ ;  $p<0.02$ ) e os ACI ( $\chi^2=13.765$ ;  $p<0.01$ ). Enquanto, portanto, os alunos do 7º ano e os ACD, apesar de lhe conferirem uma menor eficácia do que a frequência de utilização atribuída pelos professores, apresentam uma maior concentração de respostas nos extremos da escala (especialmente no nível 4), os ACI atribuem-lhe menor eficácia.

- Item 18: a frequência declarada pelos professores é maior do que a eficácia que lhe é conferida por qualquer dos grupos de alunos.

- Item 19: a frequência declarada pelos professores é maior do que a eficácia atribuída pelos alunos do 7º ano ( $\chi^2=16.213$ ;  $p<0.01$ ), pelos ACI ( $\chi^2=13.939$ ;  $p<0.01$ ) e pelos ACD ( $\chi^2=8.165$ ;  $p<0.01$ ).

Observa-se ainda que os processos de disciplinação que os professores declaram utilizar com menor frequência (inferior a 30% - QUADRO Nº 46) são: item 4 ("dar-lhe entender que quem manda é o professor"), item 8 ("baixar a nota aos alunos que se portam mal"), item 12 ("enviar os alunos perturbadores ao Conselho Directivo"), item 15 ("mandar sair os alunos da sala de aula quando perturbam") e item 16 ("contactar directamente os pais dos alunos que se portam mal").

Verifica-se, de um modo geral, uma diferença muito significativa na distribuição das respostas dos alunos e dos professores a estes itens (QUADRO Nº 46); salientando-se em todos os casos a atribuição de maior eficácia por parte de todos os grupos de alunos. Acrescente-se, no entanto, que tal facto fica a

dever-se, em alguns casos, à muito baixa frequência atribuída aos itens, por parte dos professores.

Gostaríamos de destacar o item 16 ("contactar directamente os pais dos alunos que se portam mal"), ao qual os diferentes grupos de alunos atribuem um grau bastante maior de eficácia relativamente à frequência de utilização declarada pelos professores ( $\bar{X}$ =28.870;  $\bar{X}$ =27.272;  $\bar{X}$ =16.587;  $\bar{X}$ =33.420).

79 ano

79 ano

ACI

ACD

Comparando as respostas de professores e alunos ao item 16 e ao item 13 (ver. QUADRO Nº 46) podemos verificar, por um lado, uma frequência substancialmente menor para os contactos com os pais (item 16) por parte dos professores. Por parte dos alunos observa-se que: (1) os ACI atribuem maior eficácia ao contacto directo com os pais do que ao item 13 ("conversar com o Director de Turma..."); (2) os outros grupos de alunos, apesar de atribuírem maior eficácia ao item 13, a diferença é relativamente pequena (ver QUADRO Nº 46). Estes resultados sugerem-nos que para os professores, de um modo geral o director de turma deve ter o exclusivo do contacto com a família, ao contrário da expectativa dos alunos, os quais atribuem bastante eficácia ao contacto directo do professor com os pais, o que parece ser particularmente evidente no caso dos ACI.

No trabalho de CAFFYN por nós abordado anteriormente (p.14 e seguintes) o autor salienta alguns aspectos que, diremos estarem contidos implicitamente nos nossos resultados e que são:

- a maior eficácia atribuída pelos professores, do que pelos alunos ao "elogio" e à "repreensão" como incentivo ao bom comportamento (resultados dos itens 19 e 7 do nosso trabalho);
- a maior eficácia conferida pelos alunos ao envolvimento dos pais para encorajar o bom comportamento (resultados do item 16 do nosso trabalho);

os alunos consideram mais eficaz "conversar com os alunos perturbadores no final da aula" do que "repreender directamente um aluno que se porte mal" ( $\chi^2 = 21.835$ ;  $\chi^2 = 121.222$ ;  $\chi^2 = 102.876$ ;  $\chi^2 = 21.981$ ). A diferença na frequência de utilização das duas estratégias declaradas pelos professores não é significativa (comparação dos resultados dos item 7 e 10).

### 3.2.5. Resultados - bloco 4 (alunos)

A partir das quatro opções contidas neste bloco (ANEXO XIX) pretendia saber-se da relação entre o auto-conceito do aluno (traduzido em: considerar-se (1) em geral, bem comportado; (2) bem comportado numa disciplina, mal comportado noutras; (3) às vezes mal comportado; (4) em geral, mal comportado) e o tipo de comportamento que lhe é atribuído pelos seus professores (ACD ou ACI).

Considerámos separadamente os resultados obtidos para cada opção, construindo tabelas 2 X 2, nas quais contém a frequência de alunos (ACD ou ACI) que escolheram ou não a respectiva opção (ANEXO LIII).

Foi aplicado o teste do  $\chi^2$ , com correcção de Yates dado o reduzido número de ACI, o que levava a esperar algumas frequências relativamente baixas (LEVIN, 1978, p.203).

A leitura das tabelas de frequências permite-nos verificar o seguinte:

- 62,1% dos ACD do 7º ano e 59,7% dos ACI do 9º ano consideram-se em geral bem comportados;

- 50,0% dos ACI do 7º ano e 33,3% dos ACI do 9º ano consideram-se em geral bem comportados;
- nenhum aluno do 7º ano e nenhum ACI do 9º ano se considera mal comportado; 1,5% dos ACD do 9º ano consideram-se mal comportados;
- 20,7% dos ACD do 7º ano e 22,4% dos ACD do 9º ano consideram-se bem comportados nalgumas disciplinas e mal noutras;
- 43,8% dos ACI do 7º ano e 41,7% dos ACI do 9º ano consideram-se bem comportados numa disciplina e mal noutras;
- 17,2% dos ACD do 7º ano e 16,4% dos ACD do 9º ano consideram-se às vezes mal comportados;
- 18,8% dos ACI do 7º ano e 25,0% dos ACI do 9º ano consideram-se às vezes mal comportados.

Tomando cada ano de escolaridade separadamente, o teste do  $\chi^2$  (ANEXO LIII) revela diferenças significativas apenas nas distribuições dos ACD e dos ACI do 9º ano na opção "considera-se em geral bem comportado" ( $\chi^2=4.716$ ;  $p<0.030$ ), ou seja, existe uma percentagem significativamente maior de ACD do 9º ano que pensam ser em geral bem comportados.

Parece assim que de entre os ACI, os do 9º ano têm uma imagem do seu comportamento que não se distancia tanto como nos alunos do 7º ano da forma como são vistos pelos seus professores.

Embora a opção "considera-se bem comportado numa disciplina e mal comportado noutras" não apresente diferenças significativas quando comparadas as respostas do ACD e dos ACI em cada

ano de escolaridade, verificou-se que, para o total da amostra (N=290 alunos, sendo 250 ACD e 40 ACI), a diferença é significativa ( $\chi^2=10.545$ ;  $p<0.01$ ) (27). Para o conjunto da amostra, o número de ACI que afirma o seu comportamento depender das disciplinas é significativamente maior que no caso dos ACD. Este resultado pode atribuir-se à menor capacidade dos ACI de manter a sua conduta em contextos diferentes. FOY (1977) na definição do perfil de um conjunto de alunos considerados agressivos salienta "a personalidade vulnerável" destes alunos, "embora projectando uma imagem agressiva".

Constata-se ainda que as respostas a esta opção são significativamente diferentes quando comparadas ACD e ACI do sexo masculino ( $\chi^2=4.694$ ;  $p<0.030$ ), enquanto que as raparigas consideradas disciplinadas e consideradas indisciplinadas não apresentam diferenças significativas. (ANEXO LIII, opção 2, alíneas c e d).

### 3.2.6. Resultados - bloco 5 (alunos)

Partindo da hipótese geral de que os ACD e os ACI, quer do 7º quer do 9º ano, têm da escola uma imagem razoavelmente positiva, pretendíamos através deste bloco de itens verificar em que aspecto as diferenças entre os dois grupos atingem maior significado estatístico.

Das nove opções que os alunos dispunham para seleccionar as três que consideravam constituir os aspectos mais positivos da sua vida escolar (ANEXO XIX), aquelas que reuniram maior percentagem de escolhas por parte dos alunos do 7º ano foram:

---

(29) Não aplicámos neste caso, a correcção de Yates uma vez que a frequência esperada para qualquer das células estava acima de 10.



Items	=ACD=	=ACI=
1- O convívio com os colegas ...	58.6%	50.0%
2- Aprender qualquer coisa interessante...		50.0%
5- Transitar de ano ...	77.6%	50.0%
6- Preparar o futuro ...	69.0%	50.0%
9- Conviver ... sexo oposto ...		56.3%

Quanto aos alunos do 9º ano, as opções mais escolhidas foram:

Items	=ACD=	=ACI=
1- Conviver com os colegas	64.2%	54.2%
5- Transitar de ano ...	77.6%	75.0%
6- Preparar o futuro ...	66.4%	58.3%
9- Conviver ... sexo oposto ...		58.3%

Foi aplicado o teste do  $\chi^2$  a cada uma das nove opções, separadamente. Considerámos as frequências obtidas da transformação dos dados em tabelas 2 X 2, distinguindo respondentes e não respondentes segundo o seu tipo de comportamento e por sexo (ANEXO LIV). Os resultados permitiram-nos identificar as seguintes diferenças significativas:

- no caso dos alunos do 7º ano:

- opção 2 ("aprender qualquer coisa interessante numa aula"), para a qual os ACI apresentam maior índice de escolha embora o seu significado estatístico seja relativo ( $\chi^2_{nc}=3.996$ ;  $p<0.046$  e  $\chi^2_c=2.905$ ;  $p<0.088$ ) (30);

(30)  $\chi^2_{nc}$ =valor do  $\chi^2$  sem correcção de Yates e  $\chi^2_c$ =valor do  $\chi^2$  com correcção de Yates.

- opção 3 ("o toque para a saída das aulas") - o índice de escolha é maior por parte dos ACI ( $\chi^2=5.8944$ ;  $p<0.015$ );

- opção 5 ("transitar de ano/ter boas notas") o índice de escolha é maior por parte dos ACD ( $\chi^2=4.246$ ;  $p<0.039$ ); esta diferença fica provavelmente a dever-se aos alunos do sexo feminino visto que é apenas este sexo que apresenta diferenças significativas entre ACD e ACI ( $\chi^2=4.115$ ;  $p<0.043$ ).

- no caso dos alunos do 9º ano a única diferença significativa reside na opção 9 ("conviver com pessoas do sexo oposto") a qual é mais escolhida pelos ACI ( $\chi^2=9.512$ ;  $p<0.002$ );

- verifica-se, ainda, uma diferença significativa nas escolhas da opção 9 entre os ACD e os ACI do sexo masculino ( $\chi^2=4.593$ ;  $p<0.032$ ) ao contrário do que se observa nos alunos do sexo feminino.

Dos resultados obtidos neste bloco destacaremos alguns aspectos que nos parecem mais evidentes:

1 - Tanto no 7º ano como no 9º ano a dispersão de interesses é maior por parte dos ACI.

2 - Não se evidenciam diferenças muito significativas entre os ACI e os ACD no interesse pelos domínios da aprendizagem, do êxito escolar e da preparação para o futuro, particularmente nos alunos do 9º ano. Registam-se diferenças significativas entre os grupos de alunos do 7º ano mas, no seu conjunto, elas parecem de certo modo

anular-se.

- 3 - As principais diferenças parecem residir no domínio do convívio. Os ACI e dentro deste grupo especialmente os do sexo masculino, apresentam uma escolha significativamente maior da opção "conviver com pessoas do sexo oposto", relativamente aos ACD.

Podemos dizer que os interesses relativos à escola não são muito divergentes entre ACD e ACI.

A valorização da escola como fonte de sucesso e instituição cujo papel se projecta no futuro de cada aluno apresenta, no entanto, diferenças mais significativas entre os dois grupos no 7º ano do que no 9º ano.

Tal diferença está de acordo com os estudos referidos por COLEMAN e HUSÉN (1990) segundo os quais, à medida que aumenta o nível de escolaridade aumenta também a importância atribuída pelos alunos ao sucesso escolar e ao papel da escola na preparação do seu futuro, mesmo nos alunos que nutrem menor interesse por aquela. Por outro lado, a idade em que se encontram os alunos do 7º ano parece constituir um momento de viragem na concepção e a percepção de um futuro mais longínquo (que contempla a idade adulta), que segundo LEVINE se situa por volta dos 13/14 anos e segundo ZAZZO a partir dos 12 anos (autores citados por CARTRON-GUERIN e LEVY, 1980).

No entanto, da leitura dos resultados dos ACI do 7º ano podemos inferir da maior valorização que atribuem à aprendizagem (são o grupo que apresenta maior percentagem de escolhas nas opções 2 e 7), o que está em sintonia com os dados recolhidos junto deste grupo de alunos (em momentos diferentes, com metodologias diferentes e com amostras diferentes). Parece ser um grupo de alunos com fortes expectativas relativamente ao dia a dia da aprendizagem, realçando os aspectos da motivação na sala de aula

(ver pp.97/99 e pp.106/107).

Poderemos, por conseguinte, afirmar com FOY (1977) e O'HAGAN (1977), que uma das qualidades positivas dos ACI (considerados genericamente) é pretenderem ter sucesso escolar, aspecto em que não se distanciam dos outros alunos (NIZET et al, s.d.).

### 3.2.7. Outras variáveis

Considerando a distribuição dos alunos do 9º ano segundo o número de repetências e o tipo de estrutura familiar (31) e aplicando o teste do  $\chi^2$ , constatamos que as distribuições são significativamente diferentes ( $\chi^2=22.119$ ;  $p<0.009$  para 9 g.l. ANEXO LV), o que não se verificou com os alunos do 7º ano.

A proporção de alunos do 9º ano com duas ou três repetências que vivem só com o pai ou sem o pai e a mãe é significativamente maior que a proporção de alunos com o mesmo número de repetências que vivem com os dois progenitores ou só com a mãe.

Verifica-se ainda, nos alunos do 9º ano, que a proporção de ACI que vivem só com um dos progenitores é maior do que no caso dos ACD ( $\chi^2=8.990$ ;  $p<0.029$  para 3 g.l. - ANEXO LVII), sendo tal diferença mais evidente por parte dos alunos que vivem só com a mãe. Estes resultados ficam a dever-se fundamentalmente aos alunos do sexo feminino, uma vez que não há diferenças significativas nas distribuições dos ACD e dos ACI do sexo

---

(31) Definida apenas por: (1) o aluno coabita com dois progenitores; (2) o aluno coabita só com o pai; (3) o aluno coabita só com a mãe; (3) o aluno não coabita com qualquer dos progenitores.

masculino pelos diferentes tipos de estrutura familiar; enquanto que nos do sexo feminino tais diferenças são bastante significativas ( $\chi^2=13.899$ ;  $p<0.003$  - 3 g.l.). Na amostra de alunos do 9º ano observa-se:

- 88.2% das raparigas consideradas disciplinadas vivem com o pai e a mãe, contra 57.1% das consideradas indisciplinadas;
- 0.7% das raparigas consideradas disciplinadas vivem só com o pai, contra 7.1% das consideradas indisciplinadas;
- 9.0% das raparigas consideradas disciplinadas vivem com a mãe, contra 35.7% das consideradas indisciplinadas;
- 2.1% das raparigas consideradas disciplinadas não vivem com qualquer dos progenitores, contra 0% das consideradas indisciplinadas.

A maior diferença reside, pois, a nível das raparigas que vivem só com a mãe.

Parece assim existir uma relação estatisticamente significativa entre a estrutura familiar e, quer o tipo de comportamento, quer o número de repetências, nos alunos do 9º ano, ao contrário do que se constata nos alunos do 7º ano.

Ainda no que diz respeito à variável repetências e considerando o conjunto formado pelos alunos dos 7º e 9º anos verifica-se que a proporção de raparigas consideradas disciplinadas sem repetências ou com três repetências é significativamente maior que a proporção dos rapazes. ( $\chi^2=8.470$ ;  $p<0.037$  - 3 g.l. - ANEXO LVI). Nos ACI esta variável não apresenta diferenças significativas entre os dois sexos.

## CONCLUSÕES

Como para trás ficou dito, perspectivámos este trabalho seguindo uma abordagem metodológica que nos aproximasse do real vivido na escola, abordagem essa consubstanciada no acesso à multiplicidade de opiniões que tem da disciplina os seus principais protagonistas (alunos e professores).

A nossa preocupação central era (e continua a ser) perceber em que medida variam os padrões de disciplina dos alunos com o nível de escolaridade, assim como as construções que estes elaboram acerca do poder disciplinar do professor.

Constatámos, na escola onde se realizou o nosso trabalho, o reduzido número de alunos considerados indisciplinados por turma (em média 14%, na nossa amostra), resultado que não se distancia substancialmente dos que têm sido encontrados noutros estudos. Tal circunstância não invalida, porém, que, no dia a dia profissional dos professores o "stress" relacionado com o controlo da sala de aula seja um factor de contínuo desgaste, assim como, fonte de insucesso profissional para alguns deles e escolar para muitos alunos. Nos anos de escolaridade que constituem o 3º ciclo do ensino básico, especialmente o 7º e o 8º anos, este fenómeno faz-se sentir com particular evidência.

A partir de dados recolhidos através de entrevistas aos alunos do 7º e do 8º anos, verificámos que, a respeito da sua imagem da escola, os aspectos realçados como positivos são consideravelmente mais numerosos que aqueles aos quais atribuem conotação negativa, sendo tal visão extensiva a todos os grupos de alunos por nós considerados.

Ainda a propósito desta variável e por referência aos

resultados encontrados a partir do questionário aos alunos pensamos que:

- 1 - a importância atribuída à escola como fonte de sucesso e de preparação para o futuro não diverge substancialmente entre ACD e ACI, quer no 9º quer no 7º anos;
- 2 - no entanto, à medida que aumenta o nível de escolaridade parece aumentar também o interesse pela aprendizagem no grupo dos ACD e diminuir nos ACI;
- 3 - por outro lado, os ACI atribuem maior importância aos aspectos do convívio na escola, designadamente ao convívio com pessoas de sexo oposto, sendo a diferença mais acentuada nos alunos do 9º ano.

Podemos dizer que, as opiniões dos diferentes grupos refletem uma razoável atracção pela escola, a par de uma expectativa bastante elevada em relação ao contributo que esta instituição lhes pode dar na preparação para o seu futuro. No entanto, tal posicionamento mais ou menos convergente, nos diferentes grupos, a nível das representações não elimina diferenças encontradas a nível do comportamento.

Impõe-se, por conseguinte, um estudo aprofundado, dos comportamentos dos distintos grupos de alunos e dos professores para com cada um deles e, paralelamente, um conhecimento do que pensam professores e alunos a respeito de tais comportamentos.

A este último nível evidenciam-se alguns aspectos no nosso trabalho, os quais passamos a enunciar:

- 1 - Os quadros de referência que suportam a noção de indisciplina dos alunos do 7º e do 9º anos parecem sofrer um deslocamento de formas de comportamento desviante relativas ao trabalho na sala de aula e a determinadas

situações de carácter mais ou menos anti-convencional para formas mais perturbadoras da relação pedagógica, que incluem o confronto com o professor e os colegas.

2 - Os alunos do 7º ano parecem privilegiar no professor, enquanto agente normativo e disciplinador, o sentido de justiça, a firmeza, a exigência de um comportamento responsável por parte dos alunos e a definição clara das suas expectativas em relação ao comportamento na sala de aula, enquanto que os do 9º ano dão maior ênfase à capacidade de diálogo, à utilização do elogio e à diversificação dos métodos de ensino.

3 - No domínio do ensino, embora a motivação seja um aspecto assinalado por todos os grupos, são os alunos do 7º ano que maior realce lhe dão; estes alunos assinalam ainda a necessidade de o ensino contemplar a ajuda individualizada aos alunos; pelo contrário os ACI do 9º ano parecem atribuir maior importância a uma "boa explicação da matéria".

4 - Os ACI do 7º ano parece constituírem o grupo que revela maiores expectativas e exigências relativamente à aprendizagem e ao ensino realçando a necessidade de um ensino organizado que motive os alunos.

5 - Para os ACI do 9º ano o aspecto da interacção professor/aluno que essencialmente lhes interessa é o domínio relacional, fazendo da proximidade a virtude capital do professor.

A análise comparativa da informação recolhida junto dos alunos e dos professores permitiu-nos perceber o seguinte:

1 - As opiniões acerca da gravidade dos comportamentos desviantes organizam-se em torno de diferentes vecto-



res. É de realçar que os professores atribuem diferente gravidade aos comportamentos que, sendo centrados na relação aluno/aluno ou autocentrados, desempenham uma função de **descontracção**, sendo por vezes compatíveis com as tarefas escolares e aqueles que implicam **evitamento** às tarefas; os alunos, por sua vez, não o fazem. Complementarmente, enquanto que os alunos organizam as suas respostas em torno das variáveis **trabalho dos alunos na sala de aula e confrontação** com o professor, por seu lado os professores fazem-no em torno do **professor enquanto transmissor do saber**. De um modo geral os professores atribuem maior gravidade aos comportamentos desviantes do que os alunos.

- 2 - No que diz respeito às **causas da indisciplina** as opiniões dos alunos apresentam homogeneidade à volta da variável **contexto social** que envolve o aluno (representado pelos adultos que intervêm na sua educação - pais e professores); enquanto que os professores distinguem a importância atribuída às causas conotadas com o **desempenho da função docente e à intervenção dos pais** na vida dos filhos. As opiniões dos alunos organizam-se, ainda, em função da variável **condições em que os alunos estudam**.

Os professores atribuem uma importância significativamente maior do que os alunos às causas da indisciplina.

As causas que se relacionam com a família e a falta de preparação pedagógica e de firmeza dos professores são aquelas a que os professores atribuem maior importância.

- 3 - Quanto aos **processos de disciplinação** as respostas dos alunos apresentam homogeneidade em torno de três vectores: (1) o **poder do professor**; (2) a **capacidade de diálogo e persuasão**; (3) o **recurso à autoridade exte-**

rior à sala de aula. As respostas dos professores organizam-se apenas em torno da variável apelo à participação activa dos alunos no sentido de corrigirem os seus actos ou de melhorarem o seu comportamento ou o dos colegas.

As respostas de alunos e professores levam a prever que: (1) os professores atribuem maior eficácia do que os alunos ao "elogio" e às "repreensões" no incentivo ao bom comportamento; (2) os alunos consideram mais eficaz uma conversa do que uma repreensão a um aluno perturbador, enquanto que para os professores não existe diferença significativa no uso das duas estratégias; (3) os alunos atribuem maior eficácia do que os professores ao "contacto directo do professor com os pais" a fim de incentivar o bom comportamento.

Este conjunto de aspectos que acabamos de sistematizar poderá constituir um contributo para o equacionamento do problema sobre o qual nos debruçámos.

Não nos parece, porém, despropositado levantar algumas pistas de reflexão que poderão concorrer para uma intervenção mais adequada e eficaz da função docente neste ciclo de estudos:

- a organização e desenvolvimento curricular não poderá deixar de tomar em linha de conta as características escolares e etárias dos alunos deste ciclo, muito particularmente dos alunos do 7º ano que se encontram em plena fase de transição no seu ciclo de vida e também no seu ciclo de estudos;
- a versatilidade (sem perda de autenticidade e consistência) do professor enquanto elemento que organiza e põe acção o currículo parece ser uma qualidade de extrema importância;

- para o professor, dosear e funcionar de forma adequada entre, por um lado, a firmeza, a exigência e o sentido de justiça e, por outro, o diálogo consequente, parece ser uma forte exigência neste ciclo de estudos;

- a formação dos professores particularmente os deste ciclo de estudos deverá ter em conta os aspectos de complementaridade entre o domínio da produção na sala de aula e o domínio relacional..

## BIBLIOGRAFIA

- ABRAHAM, Ada (1971-1972), "L'image de l'enseignant chez les élèves", *Bulletin de Psychologie*, XXV, 302, pp: 1004/1011.
- AMADO, João S. (1989), *A indisciplina numa escola secundária. Análise de participações disciplinares*. (Tese de Mestrado não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação - Universidade de Lisboa.
- ANASTASI, Anne (1988), *Psychological Testing*, (6<sup>th</sup> ed.), New York, Macmillan Publishing Company.
- APPLE, Michael W. (1985), *Education and Power*, London: Ark Edition, Routledge and Kegan Paul.
- ARIÈS, Philippe (1973), *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Éditions du Seuil.
- ASSUNÇÃO, P. S. e outros (1986), *Loures, Tradição e Mudança*, Serviços Culturais do Município de Loures, II vol.
- AVANZINI, Guy (1980), *O tempo da adolescência*, Lisboa, Edições 70.
- BANDURA, Albert (1976), *L'apprentissage social*, Bruxelles, Pierre Mardaga, éditeur.
- BARDIN, Laurence (1988), *Análise de Conteúdo*, Lisboa, Edições 70.
- BENZÉCRI, F. et al. (1980), *L'Analyse des Données*, II, Paris, Dunod.
- BERGLING, K. (1985), "Moral Development", in Husén and Postelthwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon Press, vol. 6, pp. 3413/3417.

BIDARRÁ, Graça (1985), **Contributo para o estudo das interações na turma: as representações recíprocas professor-aluno**, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Coimbra (não publicado).

BOUROCHE, Jean-Marié e SAPORTA, G. (1983), **L'analyse des données**, (2<sup>ème</sup> ed.), Paris, P.U.F..

BROPHY, Jere E. e GOOD, Thomas L. (1974), **Teacher-Student Relationship. Causes and consequences**, New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc.

CAFFYN, Rachel E. (1989), "Attitudes of British Secondary School Teachers and Pupils to Rewards and Punishments", **Educational Research**, vol. 31, nº 3, pp. 210/220.

CARKHUFF, Robert R. et al. (1977), **The Skills of Teaching: Interpersonal Skills**, Amherst, Massachusetts, Human Ressource Development Press, Publishers of Human Technology.

CARTRON-GUERIN, A. e LEVY, P. (1980), "Réussite scolaire et représentation du futur chez des pré-adolescents; étendue, nature et optimisme des projects d'avenir", **Bulletin de Psychologie**, Tome XXXIII, nº 345, pp. 747/753.

CAIRNS, L. G. (1985), "Behaviour problems in the classroom", in Husén and Postlethwaite (Eds.), **The International Encyclopedia of Education**, Oxford, Pergamon Press, Vol. 1, pp. 451/456.

COHEN, L. e MANION, L. (1979), **A Guide Teaching Practice**, London, Methuen.

→ COLEMAN, James S. e HUSÉN, T. (1990), **Tornar-se adulto numa sociedade em mutação**, Porto, Edições Afrontamento.

COSLIN, Pierre G. (1980), "L'adolescent à travers les travaux du Groupe de Recherche sur l'Inadaptation Juvénile de l'Université de Montréal", **Bulletin de Psychologie**, Tome XXXIII, nº 345, pp. 627/628.

- COSLIN, Pierre G. et al. (1980), "Analyse factorielle d'attitudes d'adolescents sur la déviance", *Bulletin de Psychologie*, Tome XXXIII, n° 345, pp. 577/587.
- CULLINGFORD, Cedric (1988), "School rules and childrens attitudes to discipline", *Educational Research*, vol. 30, n° 1, pp. 3/8.
- CURWIN, Richard L. e MENDLER, A. N. (1980), *The Discipline Book: a complete guide to school and classroom management*, Reston, Virginia, Reston Publishing Company, Inc..
- CURWIN, R. L. e MENDLER, A. N. (1985), "Discipline and Conduct in Schools", in Husén and Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon Press, vol. 3, pp. 1405/1414.
- DAWLOUD, Mamdouh (1987), "Les problèmes de discipline: certaines variables à considérer", *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XIII, n° 2, pp. 223/237.
- DAWLOUD, Mamdouh e ADEEB, Samuel (1989), "Les problèmes de disciplines dans les écoles secondaires du Canada et de l'égypte", *The International Review of Education*, Unesco, pp. 213/228.
- DAWLOUD, Mamdouh e CÔTÉ, Raoul (1986), "La discipline dans les écoles secondaires", *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XII, n° 2, pp. 197/210.
- DEBESSE, Maurice (1958), "L'adolescence est-elle une crise?", *Enfance*, Septembre/Décembre, Paris, pp. 287/302.
- DEBUS, R. L. (1985), "Students Cognitive Characteristics and Classroom Behaviour", in Husén and Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon Press, vol. 8, pp. 4886/4890.
- DELAMONT, Sara (1987), *Interacção em sala de aula*, Lisboa, Livros Horizonte.

- DE PERETTI, André (s.d.), "Notas sobre educação e autoridade", in: A.R.I.P., **Pedagogia e Psicologia dos Grupos**, Lisboa, Livros Horizonte, BEP, pp. 342/359.
- DOCKING, J. W. (1987), "The effects and effectiveness of punishment in schools", in Louis COHEN and Allen COHEN (Eds.), **Disruptive Behaviour: a Sourcebook for Teachers**, London, Harper and Row, Publishers, pp. 242/259.
- DOMINGOS, Ana M. et al. (1986), **A teoria de Bernstein em Sociologia da Educação**, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- DORIN, E. (1978), "Construto", in **Dicionário de Psicologia**, São Paulo, Tese Editora, S. A., p.63.
- DOUET, Bernard (1987), **Discipline et punitions à l'école**, Paris, P.U.F..
- D'UNRUG, Marie-Christine (1974), **L'analyse de contenu**, Paris, Editions Universitaires.
- DURKHEIM, Émile (1966), **Éducation et Sociologie**, Paris, P.U.F..
- ECO, Umberto (1988), **Como se faz uma tese em Ciências Humanas**, (4ª edição), Lisboa, Editorial Presença.
- ELLIS, T. R. (1989), "Good teacher's don't worry about discipline", **Principal**, vol. 68, nº 4, pp. 16/18.
- EMMER, Edmund T. (1985), "Management in the Elementary Grades", in Hüsén and Postlethwaite (Eds.), **The International Encyclopedia of Education**, Oxford, Pergamon Press, Vol. 6, pp. 3179/3188.
- EMMER, Edmund T. et al. (1984), **Classroom Management for Secondary Teachers**, New Jersey, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs.
- ERIKSON, Erik H. (1976a), **Infância e Sociedade**, Rio de Janeiro, Zahar Editores.

✓

ERIKSON, Erik H. (1976b), **Identidade, Juventude e Crise**, Rio de Janeiro, Zahar Editores.

ESCOFIER, Brigitte e PAGES, J. (1988), **Analyses factorielles simples et multiples. Objectifs méthodes et interprétation**, Paris, Bordas, Dunod.

ESTRELA, Albano (1985), "Disciplina" e "Disciplinação", in **Lexicoteca, Moderna Enciclopédia Universal**, Lisboa, Circulo de Leitores, p. 20.

ESTRELA, Albano (1986), **Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores**, (2ª ed.), Lisboa, I.N.I.C..

ESTRELA, A. e ESTRELA, M. T. (1977), "Essai d'application de la technique des incidents critiques à la formation des enseignants - perspective du changement de l'attitude et du comportement", **Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle**, Octobre-Novembre-Décembre.

ESTRELA, M. Teresa (1984), "Relação pedagógica: contrato, transacção ou ultimato? **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Ano XVIII, pp. 63/73.

ESTRELA, M. Teresa (1986), **Une étude sur l'indiscipline en classe**, Lisboa, I.N.I.C..

EVERHART, Robert B. (1987), "Understanding student disruption and classroom control", **Harvard Education Review**, vol. 57, nº 1, pp. 77/83.

FERGUSON, George A. (1981), **Statistical Analysis in Psychology and Education**, (5ª ed.), Tokyo, McGraw-Hill Book Company.

FOUCAULT, Michel (1975), **Surveiller et punir. Naissance de la prison**, Paris, NRF, Ed. Gallimard.

FOY, Brede (1977), "Classroom aggression", **Oxford Review of Education**, vol. 3, nº 1, pp. 97/118.



- FREIRE, Paulo (1973), *Uma educação para a liberdade*, (2ª ed.), Porto, Ed. J. S. Ribeiro.
- FURTER, Pierre (1965) *La vie morale de l'adolescent*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- GALLOWAY, D. (1987), "A study of pupils suspended from school", in Louis COHEN and Allan COHEN (Eds.), *Disruptive Behaviour: a Sourcebook for Teachers*, London, Harper and Row, Publishers, pp. 48/59.
- GALLOWAY, D. (1987), "Disruptive pupils and effective pastoral care", in Louis COHEN and Allen COHEN, *Disruptive Behaviour: a Sourcebook for Teachers*, London, Harper and Row, Publishers, pp. 118/129.
- GALLOWAY, D. (1987), "Spurious categories", in Louis COHEN and Allan COHEN (Eds.), *Disruptive Behaviour: a Sourcebook for Teachers*, London, Harper and Row, Publishers, pp. 26/33.
- GANNAWAY, H. (1987), "Making sense of school", in M. HAMMERSLEY and P. WOODS (Eds.), *Life in School: The Sociology of pupil culture*, London, Open University Press, pp. 191/210.
- GEP (1987), *Levantamento de recursos físicos. Base de dados*, Lisboa, GEP.
- GEP/MEC (1987), *Percursos escolares, estratégias de vida, códigos de conduta*, Lisboa, GEP.
- GIBOIS, Philippe (1983), *L'analyse factorielle - Analyse en composantes principales et analyse des correspondances*, Paris, P.U.F..
- GILES, Ferry (1972), *La pratique du travail in groupe*, Paris, Dunod, Sciences de l'éducation.
- GILLY, Michel (1980), *Maître-élève. Rôles institutionnels et représentations*, Paris, P.U.F..

- GILLY, Michel et al. (1974-1975), "Contribution à l'étude de la perception du maître par l'élève in fin de scolarité primaire", *Bulletin de Psychologie*, XXVIII, 318, pp. 800/810.
- GOTZENS, Concepción (1986), *La disciplina en la escuela*, Madrid, Ediciones Pirâmide, S.A..
- GUILFORD, J. P. et FRUCHTER, B. (1978), *Fundamental Statistics in Psychology and Education*, (6<sup>th</sup> ed.), Tokyo, McGraw-Hill Kogakusha, Ltda.
- HARGREAVES, D. H. (1987), "The two curricula of schooling", in Louis COHEN and Allan COHEN (Eds.), *Disruptive Behaviour: a Sourcebook for Teachers*, London, Harper and Row, Publishers, pp. 108/117.
- HARGREAVES, D. H. et al. (1987), "Rules in Play", in Hargreaves and Woods (Eds.), *Classrooms and Staffrooms. The Sociology of Teachers and Teaching*, London, Open University Press, pp. 25/36.
- HERBERT, E. L. (s.d.), "A situação escolar", in A.R.I.P., *Pedagogia e Psicologia dos Grupos*, Lisboa, Livros Horizonte, BEP, pp. 32/51.
- HERSH, R. et al. (1988), *El crecimiento moral. De Piaget a KOHLBERG*, Madrid, Narcea.
- HOUGHTON, Stephen et al. (1988), "Classroom behaviour problems which secondary school teachers say they find most troublesome", *British Educational Research Journal*, vol. 14, nº 3, pp. 297/312.
- JACKSON, Philip, W. (1968), *Life in Classrooms*, New York, Holt, Rinehart and Wireston, Inc..
- JOHNS, Frank A. et al. (1989), *School Discipline Guidebook: Theory into Practice*, Boston, Allyn and Bacon.

- KAHL, T. N. (1985), "Student's Social Background and Classroom Behaviour" in Husén and Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon Press, vol. 8, pp. 4890/4900.
- KOUNIN, J. S. (1970), *Discipline and Group Management in Classrooms*, New York, Robert E. Krieger Publishing Company.
- KREJOLE, Robert e MARGAN, D. W. (1970), "Determining sample size for research activities", *Educational and Psychological Measurement*, vol. 30, pp. 607/610.
- LAGARDE, Jean de (1983), *Initiation à l'analyse des données*, Paris, Bordas, Dunod.
- LANDSHEERE, Gilbert de (1986), *A Investigação Experimental em Pedagogia*, Lisboa, Publicações Dom Quixote, Universidade Moderna, 79.
- LAPASSADE, G. (1963), *L'entrée dans la vie*, Paris, Les éditions Minuit.
- LASLETT, R. e SMITH, C. (1987), "Confrontation in the classroom: children with problems and confrontation in the classroom: teacher strategies" in Louis COHEN and Allen COHEN (Eds.), *Disruptive Behaviour: a Sourcebook for Teachers*, London, Harper and Row, Publishers, pp. 118/242.
- LAWRENCE, Jean et al. (1983), "Coping with disruptive behaviour" *Special Education: Foward Trends*, vol. 10, nº 1, pp. 9/12.
- LAWRENCE, Jean et al. (1984), *Disruptive Children - Disruptive Schools?*, London, Groom Helm.
- LAWRENCE, Jean et al. (1987), "Defining and understanding disruption", in Louis COHEN and Allan COHEN, (Eds.), *Disruptive Behaviour: a Sourcebook for Teachers*, London, Harper and Row, Publishers, pp. 15/26.
- LESNE, Marcel (1984), *Trabalho pedagógico e formação de adultos. Elementos de análise*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.

LEVIN, Jack (1978), *Estatística Aplicada a Ciências Humanas*, (2ª ed.), São Paulo, Harper e Row do Brasil.

LEWY, A. (1985), "School Attitude: General", in Husén and Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon Press, Vol. 8, pp. 4408/4411.

MANNONI, Pierre (1986), *Des bons et des mauvais élèves*, Paris, Les éditions ESF, Collection Science de l'éducation.

MARQUES, G. F. et al. (1986), *Loures, Tradição e Mudança*, Serviços Culturais do Município de Loures, I vol.

MARSH, P. et al. (1978) *The Rules of Disorder*, London, Routledge and Kegan Paul.

MAXWELL, Williams (1987), "Teachers' attitudes towards disruptive behaviour in Secondary Schools", *Educational Review*, vol. 39, nº 3, pp. 203/216.

MEAD, Margaret (1928), *Coming of Age in Samoa. A Psychological Study of Primitive Youth for Western Civilization*, New York, Morrow Quill Paperbacks.

MELO, F. Galvão (1982), *Modelos e Métodos Estatísticos em Psicologia*, Lisboa, Edições de Saúde, Escola Nacional de Saúde Pública.

MIALARET, Gaston (1980), *As Ciências da Educação*, (2ª ed.); Lisboa, Moraes Editores.

MIALARET, Gaston (1984), *La Pédagogie Expérimentale*, Paris, P.U.F.

MILES, Matthew B. e HUBERMAN, A. M. (1984), *Qualitative Data Analysis. A Sourcebook of New Methods*, London, Sage Publications.

MOLLO, Susanne (1979), *A escola na sociedade*, Lisboa, Edições 70.

MORIN, Edgar (s.d.), **O paradigma perdido. A natureza humana**, Mem Martins, Publicações Europa-América.

MUCCHIELLI, Roger (1979), **O questionário na pesquisa psicossocial**, São Paulo, Livraria Martins Fontes Editora.

MUCCHIELLI, Roger (1979), **Psicologia da relação de autoridade**, São Paulo, Livraria Martins Fontes Editora.

MUSSEN, Paul H. (1983), **O desenvolvimento psicológico da criança**, (11ª ed.) Rio de Janeiro, Zahar Editores.

MUSSEN, Paul H. et al. (1977), **Desenvolvimento e personalidade da criança**, São Paulo, Ed. Harper e Row do Brasil.

NEILL, A. S. (1971), **Liberdade na Escola**, S. Paulo, IBRASA.

NEILL, A. S. (1976), **Liberdade sem medo (Summerhill)**, S. Paulo, IBRASA.

NETO, Félix (1986), "A migração portuguesa representada", **Revista de Psicologia e de Ciências da Educação**, pp. 43/67.

NIZET, Jean e HIERNAUX, J.-P. (s.d.), **Aborrecimento dos Jovens na Escola**, Porto, Rés-Editora.

O'HAGAN, F. J. (1977), "Attitudes of offenders and non-offenders towards school", **Educational Research**, Vol. 19, nº 2, pp. 142/146.

O'HAGAN, J. F. e EDMUNDS, G. (1982), "Pupils' attitudes towards teacher's strategies for controlling disruptive behaviour", **British Journal of Educational Psychology**, 52, pp. 331/340.

PESTELLO, Frances G. (1989), "Misbehaviour in high school classroom", **Youth and Society**, vol. 20, nº 3, pp. 290/306.

PIAGET, Jean (1957), *Le jugement moral chez l'enfant*, (2<sup>ème</sup> éd.), Paris, P.U.F..

PIAGET, Jean (1976), *Seis Estudos de Psicologia*, (4<sup>a</sup> ed.), Lisboa, Publicações Dom Quixote, Universidade Moderna, 39.

PIAGET, J. e INHÉLDER, B. (1984), *La Psychologie de l'Enfant*, (11<sup>ème</sup> éd.), Paris, P.V.F..

POLLARD, A. (1987), "Goodies, jokers and gangs", in M. HAMMERSLEY and P. WOODS (Eds.), *Life in School. The Sociology of pupil culture*, London, Open University Press, pp. 238/254.

POSTIC, Marcel (1984), *A relação pedagógica*, Coimbra, Coimbra Editora.

POSTIC, Marcel (1989), *L'imaginaire dans la relation pédagogique*, Paris, P.U.F..

POSTIC, M. e KETÉLE, J.-M. (1988), *Observer les situations éducatives*, Paris, P.U.F., Pédagogie d'Aujourd'hui.

RAPOSO, Nicolau V. (1981), *O computador e a avaliação da aprendizagem*, Coimbra, Coimbra Editora, Lda.

REID, Ivan (1986), *The Sociology of School and Education*, A Fontana Original.

RUTTER, Michael (1983), "School effects on pupil progress: research findings and policy implications", *Child Development*, 54, pp. 1/29.

RUTTER, Michael et al. (1979), *Fifteen Thousand Hours. Secondary schools and their effects on children*, London, Open Books.

RYAN, K. (1985), "Moral and Values Education", in Hüsén and Postelthwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon Press, vol. 6, pp. 3406/3413.

- SHORT, Paula, M. e CLARK, Scott (1988), "The effect of a school-wide discipline management program on school discipline", *Educational and Psychological Research*, vol. 8, nº 3, pp. 203/212.
- SINCLAIR, K. E. (1985), "Students' affective characteristics and classroom behaviour", in Husén and Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon Press, vol. 8, pp. 4881/4886.
- SOUSSAN, Michel (1988), "Vie scolaire: approche socio-historique", *Revue Française de Pédagogie*, nº 83, pp. 39/49.
- SZABO, D. et al. (1972), *L'adolescent et la société*, (2<sup>ème</sup> éd.), Bruxelles, Dessart et Mardaga, Editeurs.
- TAYLOR, J. C. e USHER, R. H. (1982), "Discipline", in *Encyclopaedia of Educational Research*, (5<sup>th</sup> ed.), New York, vol. 1, pp. 447/450.
- TESTANIÈRE, Jacques (1967) "Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré", *Revue Française de Sociologie*, VIII, Nº spécial, pp. 17/33.
- TESTANIÈRE, Jacques (1972), "Crise scolaire et revolte lycéenne", *Revue française de Sociologie*, vol. XIII, nº 1, pp. 3/34.
- TUCKMAN, Bruce W. (1987), *Conducting Educational Research*, (2<sup>nd</sup> ed.), New York, Harcourt Brace Jovanovich, Inc..
- VANDENPLAS-HOLPER, C. (1983), *Educação e desenvolvimento social da criança*, Coimbra, Livraria Almedina.
- WADE, B. e MOORE, M. (1987), "Coping with disruption at school", in Louis COHEN and Allen COHEN (Eds.), *Disruptive Behaviour: a Sourcebook for Teachers*, London, Harper and Row, Publishers, pp. 183/195.
- WALLER, W. (1965), *The Sociology of Teaching*, New York, Wiley.

WAYSON, W. W. e PINELL, G. S. (1985), Discipline and Conduct in Schools, in Husén and Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education*, Oxford, Pergamon Press, vol. 3, pp. 1405/1408.

WHELDALL, K. e MERRETT, F. (1987), "Changing children's behaviour", in Louis COHEN and Allen COHEN (Eds.), *Disruptive Behaviour: a Sourcebook for Teachers*, London, Harper and Row, Publishers, pp. 167/183.

WOODS, Peter (1987), "Negociating the demands of schoolwork", in M. HAMMERSLEY and P. WOODS (Eds.), *Life in School. The Sociology of pupil culture*, London, Open University Press, pp. 225/237.





Este trabalho completa-se com um

volume de ANEXOS.